

Evaluation der Förderinstrumente Berufungstraining und Coaching

Lind, Inken; Löther, Andrea

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lind, I., & Löther, A. (2006). Evaluation der Förderinstrumente Berufungstraining und Coaching. In J. Dalhoff (Hrsg.), *Anstoß zum Aufstieg - Karrieretraining für Wissenschaftlerinnen auf dem Prüfstand* (S. 26-87). Bielefeld: Kleine Verlag.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66568-6>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Inken Lind, Andrea Löther

Evaluation der Förderinstrumente Berufungstraining und Coaching

1 Konzeption und Durchführung der Datenerhebung

Im Programm „Anstoß zum Aufstieg“ wurden von Dezember 2001 bis Dezember 2003 insgesamt 52 Trainings- und Coaching-Seminare durchgeführt, an denen 706 Wissenschaftlerinnen teilnahmen. Ziel der Evaluation war es in einem ersten Schritt, die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen mit den Seminaren zu überprüfen, um damit zur Qualitätssicherung des Programms beizutragen. Wichtig waren dabei der Transfer in die Berufswelt der Teilnehmerinnen und die nachhaltige Wirkung der vermittelten Seminarinhalte. Zum anderen sollte die Effektivität der Seminare ermittelt werden, gemessen als Veränderungen bei den Bewerbungen, dem Bewerbungserfolg und der beruflichen Position der Teilnehmerinnen.

Eine Befragung der Teilnehmerinnen in einem Zeitabstand von sechs Monaten zu den Seminaren erwies sich dabei als geeignetes Mittel für diese Fragestellungen. Obwohl damit ein größerer zeitlicher Abstand zu den Maßnahmen gewählt wurde, als dies bei vielen Evaluationen üblich ist, ergeben sich durch den kurzen Zeitraum Begrenzungen in den Auswertungsmöglichkeiten. Rekrutierungsprozesse in der Wissenschaft dauern insbesondere bei Professuren länger als ein halbes Jahr. Aus diesem Grund können Fragen zu den längerfristigen Effekten mit dem vorliegenden Material nur begrenzt beantwortet werden. Gleichzeitig ergeben sich jedoch mit den Daten umfangreiche und vertiefte Einblicke in die Karrierewege von Nachwuchswissenschaftlerinnen.

Die Teilnehmerinnen erhielten sechs Monate nach dem Seminar einen Fragebogen mit Antwortrückumschlag zugeschickt. Die letzten Erhebungsbögen gingen im Juli 2004 im CEWS ein. Von den 706 Wissenschaftlerinnen, die an einem Seminar des Programms „Anstoß zum Aufstieg“ (AZA) teilnahmen, sendeten 496 den Fragebogen ausgefüllt zurück. Das entspricht einer Rücklaufquote von 70 Prozent.

Die Fragebögen enthielten folgende Fragenkomplexe:

- Allgemeine Fragen zur Bewerbung bei AzA
- Qualifikationsstand, Berufsweg und Position zum Zeitpunkt der Bewerbung
- Qualifikationsstand, Berufsweg und Position zum Zeitpunkt der Befragung (sechs Monate nach der Teilnahme an dem Trainingsseminar)

- Bewertung des Seminars, einzelner Module und der Folgecoachings sowie Gesamtwertung des Programms
- Sozio-demographische Angaben
- Berufliche Selbsteinschätzung (Selbstwirksamkeitserwartung)

Insgesamt bestand der Fragebogen aus 134 Items.

Der Fragebogen wurde mit dem Statistikpaket SSPS ausgewertet; offene Fragen wurden kodiert eingegeben.

2. Profil der Teilnehmerinnen

2.1 Ausschreibung und Auswahlkriterien

Das Programm „Anstoß zum Aufstieg“, das vom BMBF zusammen mit L'Oréal Deutschland als Pilotprojekt gefördert wurde, beinhaltete die Durchführung und wissenschaftliche Begleitung von Karrieretrainings für zukünftige Professorinnen. Ein wichtiger Aspekt war dabei die Qualitätssicherung der Trainings, um so eine Übertragbarkeit auf einzelne Hochschulen zu gewährleisten.

Im Sinne der Qualitätssicherung begleitete ein wissenschaftlicher Beirat das Projekt von Beginn an. Die Aufgaben des Beirates bestanden in der Feinabstimmung des Projektkonzeptes, der Ausschreibung und Auswahl der Trainingskonzepte, der Ausschreibung und Auswahl der Teilnehmerinnen sowie der ständigen Begleitung des Projektes.

Als ein wichtiges Moment der Qualitätssicherung erwies sich die Auswahl der Trainingskonzepte. Auf eine öffentliche Ausschreibung in DIE ZEIT im Frühsommer 2001 bewarben sich 26 Agenturen und Teams von Trainern und Trainerinnen, von denen sechs zu einer mündlichen Präsentation vor dem wissenschaftlichen Beirat eingeladen wurden. Der Beirat wählte zwei Trainingskonzepte für eine erste Phase von sechs Seminaren aus. Nach einer Auswertung dieser Seminare aufgrund von teilnehmender Beobachtung durch Mitarbeiterinnen des CEWS und daraus resultierender Optimierung der Konzepte wurden die Trainings mit beiden Teams durchgeführt.

Die Auswahl der Teilnehmerinnen erfolgte in zwei Runden – Sommer 2001 und Winter 2002/03 – mit öffentlichen Ausschreibungen in DIE ZEIT und in der „DUZ“. Darüber hinaus wurde die Ausschreibung auf der Homepage des CEWS und im CEWS-Newsletter veröffentlicht. Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte sowie die Leitungen von Hochschulen und Forschungseinrichtungen wurden mit der Bitte angeschrieben, potentielle Teilnehmerinnen auf das Programm aufmerksam zu machen.

In den beiden Ausschreibungsrunden bewarben sich insgesamt 1007 Wissenschaftlerinnen, von denen 706 angenommen werden konnten. Für die Auswahl wurden keine Gutachten zur wissenschaftlichen Exzellenz der Teilnehmerinnen eingeholt, sondern die Auswahl erfolgte danach, ob die Teilnehmerinnen die formalen Voraussetzungen für eine Berufung auf eine Juniorprofessur, eine Professur an einer Fachhochschule oder eine Professur an einer künstlerischen oder wissenschaftlichen Hochschule erfüllten. Entlang der Qualifikationsvoraussetzungen für eine mögliche Berufung erfolgte eine zeitliche Staffelung der Einladungen zu den Seminaren: Bereits habilitierten Frauen wurde gegenüber Frauen, die erst am Beginn ihrer Habilitation stehen, der Vorrang bei der Teilnahme an den Seminaren gegeben. Dieses Kriterium wurde vor allem in der zweiten Ausschreibungsrunde zu einem Ausschlusskriterium, da deutlich mehr Bewerbungen eingingen, als Seminarplätze zur Verfügung standen.

Die Seminargruppen wurden zum einen nach der angestrebten Professur und damit dem Qualifikationsstand, zum anderen nach Fächergruppen – Natur- und Ingenieurwissenschaften mit Medizin sowie Geistes-, Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften – zusammengestellt. Außerdem fanden zwei Seminare für Bewerberinnen um eine Professur an einer künstlerischen Hochschule statt. Rund ein Drittel der Teilnehmerinnen befand sich in Seminaren für zukünftige Juniorprofessuren, zwei Drittel in Seminaren für zukünftige Professuren an einer Fachhochschule, Universität oder künstlerischen Hochschule.

Die Auswahlkriterien erzeugten also ein Teilnehmerinnenprofil von Wissenschaftlerinnen, die in ihrer akademischen Qualifikation bereits weit fortgeschritten waren und die formalen Voraussetzungen für eine Junior-, FH- oder wissenschaftliche Professur weitgehend erfüllten.

2.2 Altersstruktur

Zum Befragungszeitpunkt lag das Alter der AzA-Teilnehmerinnen durchschnittlich zwischen 38 und 40 Jahren. Aufgrund der unterschiedlichen Zeitpunkte der Seminarteilnahme wurden die Wissenschaftlerinnen nicht nach ihrem Alter, sondern nach dem Geburtsjahr befragt. Die älteste Teilnehmerin wurde 1946 geboren, die jüngste im Jahr 1976; der Mittelwert lag bei 1964, allerdings weist die Stichprobe hinsichtlich des Alters eine großen Streuung auf.

Aufgrund der deutschen Wissenschaftsstrukturen und der Altersgrenzen kann das Alter bei verschiedenen Qualifikationsschritten als ein Indikator für die Stringenz, mit der eine wissenschaftliche Karriere verfolgt wird, gewertet werden. Bei Beendigung ihres Studiums waren die Seminarteilnehmerinnen im

Durchschnitt 26 Jahre alt, bei Beendigung der Promotion im Mittel 31 Jahre. Diejenigen unter den Wissenschaftlerinnen, die bereits habilitiert sind, erreichten diese Qualifikation mit durchschnittlich 38,6 Jahren (Median 39 Jahre).

Tabelle 1: Geburtsjahr und Alter bei verschiedenen Qualifikationsstufen

	Geburtsjahr	Alter bei Studienabschluss	Alter bei Promotion ¹	Alter bei Habilitation ²
Mittelwert	1964	26,3	31,4	38,6
Standardabweichung	5	2,7	4,0	3,7
Minimum	1946	18	25	30
Median	1964	26	30	39
Maximum	1976	41	48	53
Gültige Fälle	487	479	444	154
Keine Altersangaben	9	17	16	14
Gesamt	496	496	460	168

Im Vergleich zu ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen waren die AzA-Teilnehmerinnen bei Abschluss ihres Studiums deutlich jünger: Im bundesweiten Vergleich lag das Durchschnittsalter zu Beginn der 1990er Jahre für Diplom- und entsprechende Abschlussprüfungen bei 28,1 Jahren (Wissenschaftsrat 2002: 37); die AzA-Teilnehmerinnen waren bei ihrem ersten akademischen Abschluss im Durchschnitt fast zwei Jahre jünger. Bei der Promotion ist dieser Abstand weniger deutlich: Bundesweit lag das Durchschnittsalter in der Mitte der 1990er Jahre bei 32,0 bis 32,2 Jahren und damit geringfügig über dem durchschnittlichen Promotionsalter der AzA-Teilnehmerinnen (Wissenschaftsrat 2002: 41). Beim Habilitationsalter liegen die AzA-Teilnehmerinnen wiederum 1,5 Jahre unter dem Bundesdurchschnitt (2001–2003: 40,0–40,3 Jahre).³

Im Vergleich zu ähnlich hoch qualifizierten Nachwuchswissenschaftlerinnen – Stipendiatinnen und Stipendiaten der DFG bzw. des Lise-Meitner-Programms – waren die Teilnehmerinnen der AzA-Programme beim Abschluss ihrer Promo-

1 Nur Teilstichprobe der bereits promovierten AzA-Teilnehmerinnen.

2 Nur Teilstichprobe der bereits habilitierten AzA-Teilnehmerinnen.

3 Angaben des Statistischen Bundesamtes.

tion im Durchschnitt älter: Die Stipendiatinnen und Stipendiaten promovierten im Durchschnitt mit knapp unter 30 Jahren (Enders/Mugabushaka 2004a: 13; CEWS 2004: 8, 44). Bei der Habilitation dagegen sind Lise-Meitner-Stipendiatinnen mit durchschnittlich 38,7 Jahren ähnlich jung wie die AzA-Teilnehmerinnen. Die ehemaligen DFG-Stipendiatinnen habilitierten sich im Durchschnitt mit 39,1 Jahren, die Stipendiaten mit 38,0 Jahren (Lind 2004a: 124, DFG-Stipendiatenbefragung – Sonderauswertung). Das höhere Promotionsalter der AzA-Teilnehmerinnen mag zum einen mit Selektionsprozessen und Altersgrenzen der Stipendienprogramme zusammenhängen, zum anderen darauf zurückzuführen sein, dass die Seminare sich auch an Wissenschaftlerinnen richteten, die sich für eine Fachhochschulprofessur qualifizieren und die eventuell erst nach einer Berufstätigkeit außerhalb der Hochschule promoviert wurden. Hierfür spricht auch, dass diejenigen AzA-Teilnehmerinnen, die bereits habilitiert sind, diesen Qualifikationsschritt im gleichen Alter erreichen wie die beiden oben genannten hochqualifizierten Vergleichsgruppen.

2.3 Familienstand und private Lebenssituation

Fast die Hälfte der AzA-Teilnehmerinnen ist verheiratet (42,9 Prozent); ein Drittel der Wissenschaftlerinnen gab den Familienstand mit ledig an. Geschieden sind lediglich 4,4 Prozent. Insgesamt lebten zum Befragungszeitpunkt mehr als 80 Prozent in einer festen Partnerschaft, davon ein Viertel in getrennten Wohnungen und drei Viertel zusammen in einer Wohnung. Gleichzeitig antwortete ein Viertel derjenigen mit fester Partnerschaft, dass beide Partner in unterschiedlichen Wohnorten lebten. Von denjenigen Wissenschaftlerinnen mit fester Partnerschaft haben wiederum fast ein Drittel einen Partner oder eine Partnerin, der/die ebenfalls in der Wissenschaft tätig ist.

Tabelle 2: Lebt der/die PartnerIn am gleichen Ort?

	Anzahl	Prozent
trifft nicht zu/kein Partner	89	18,7
ja	284	59,8
nein	102	21,5
Gesamt	475	100,0

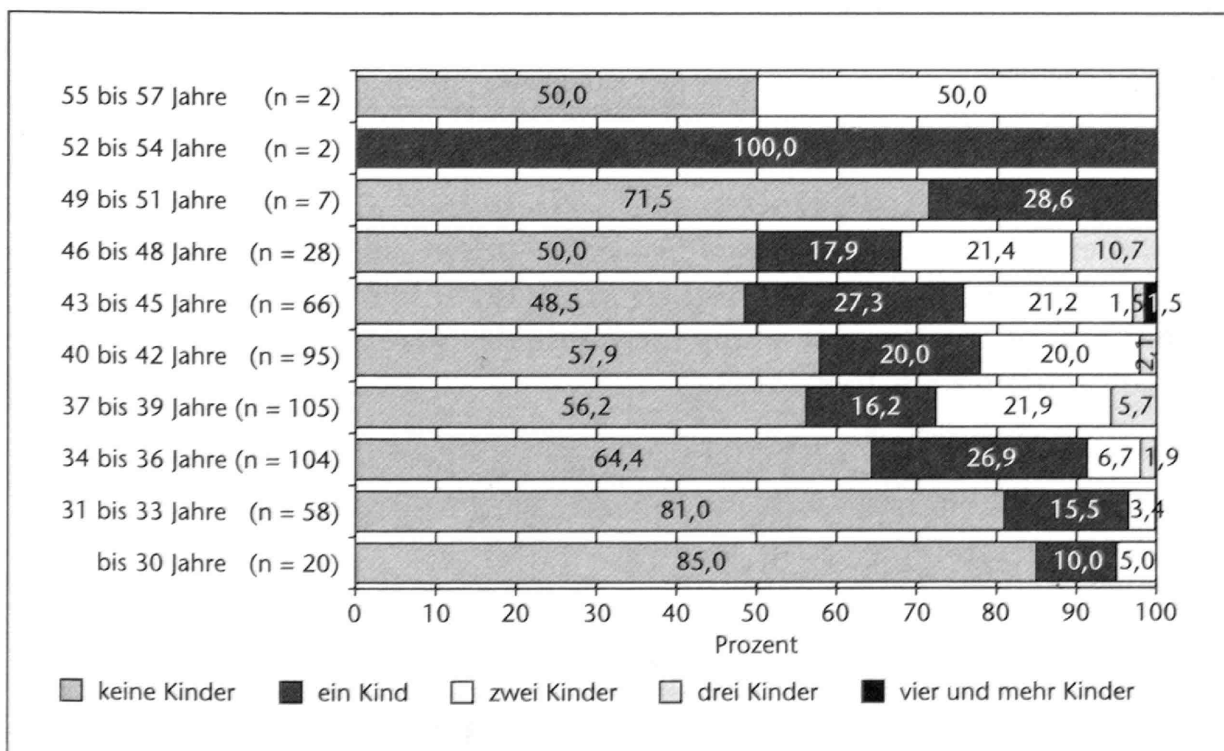
Rund 60 Prozent der Wissenschaftlerinnen der Stichprobe haben (noch) keine Kinder. Die Frauen mit Kindern (insgesamt 190 Wissenschaftlerinnen) hatten

wiederum überwiegend ein Kind, lediglich 15 der 496 befragten Wissenschaftlerinnen (dies entspricht 3 Prozent) hatten mehr als zwei Kinder.

Tabelle 3: Vorhandensein und Anzahl der Kinder

	Anzahl	Prozent
keine Kinder	306	61,7
1	102	20,6
2	73	14,7
3	14	2,8
4 und mehr Kinder	1	0,2
Gesamt	496	100,0

Abbildung 1: Altersgruppen und Anzahl der Kinder



Der hohe Anteil von AzA-Teilnehmerinnen ohne Kinder korrespondiert mit anderen Ergebnissen zum generativen Verhalten von Wissenschaftlerinnen in Deutschland: Die Hälfte der Lise-Meitner-Stipendiatinnen war während des Stipendiums kinderlos (Lind 2004a: 124–125). Bei den DFG-Stipendiatinnen

lebten sogar fast 70 Prozent während ihrer Förderung ohne Kinder im eigenen Haushalt (Enders/Mugabushaka 2004a: 10).⁴

Entsprechend der Altersstruktur der Stichprobe und des durchschnittlichen Erstgebärendenalters von Akademikerinnen sind die jüngsten Kinder der Wissenschaftlerinnen überwiegend unter sechs Jahre alt: 62 Prozent der befragten Mütter haben (mindestens) ein Kind in dieser Altersgruppe.

Tabelle 4: Alter des jüngsten Kindes

	Anzahl	Prozent
keine Kinder	306	61,7
0–3 Jahre	73	14,7
3–6 Jahre	45	9,1
6–9 Jahre	25	5,0
10–14 Jahre	25	5,0
älter als 14 Jahre	22	4,4
Gesamt	496	100,0

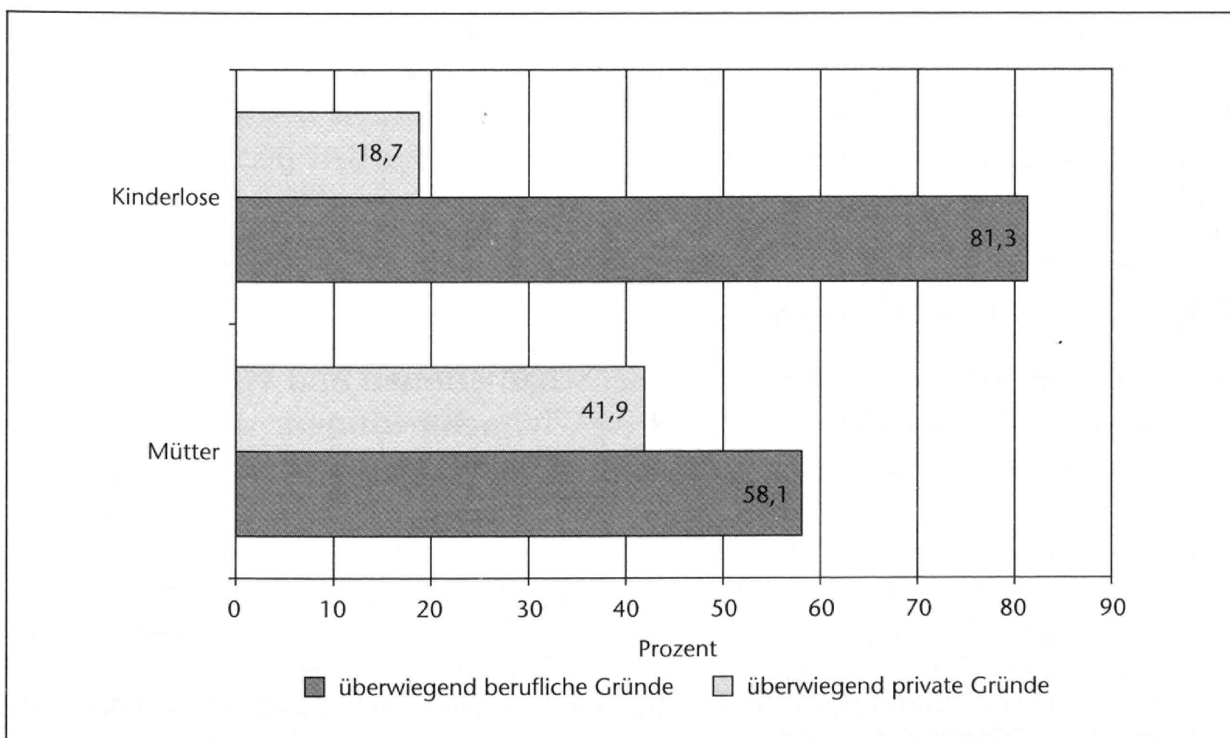
Die Kinderzahl zum Befragungszeitpunkt entspricht jedoch für einen Großteil der Frauen nicht ihren tatsächlichen Wünschen: Befragt nach ihrem (weiteren) Kinderwunsch gaben knapp die Hälfte der Stichprobe an, sich ein Kind bzw. ein weiteres Kind zu wünschen.

4 Die hohe Anzahl kinderloser Wissenschaftlerinnen korrespondiert mit statistischen Erhebungen, auf deren Grundlage ein inverser Zusammenhang zwischen Qualifikationsniveau und Kinderzahl formuliert wird (vgl. dazu Dorbritz 2003, S. 10). Alle bisherigen empirischen Untersuchungen fanden für den deutschsprachigen Bereich eine deutlich geringere Kinderzahl bei Wissenschaftlerinnen im Vergleich zu männlichen Wissenschaftlern; vgl. dazu z.B. Baus 1994; Krimmer/Zimmer 2004. Auch 63 Prozent der männlichen DFG-Stipendiaten lebten ohne Kinder im eigenen Haushalt. Die Schwierigkeit, Kinder mit einer wissenschaftlichen Karriere zu vereinbaren, betrifft anscheinend auch Nachwuchswissenschaftler.

Tabelle 5 (Weiterer) Kinderwunsch

	Anzahl	Prozent
ja	240	48,4
nein	175	35,3
keine Angabe	81	16,3
Gesamt	496	100,0

Gleichzeitig stimmten rund 64 Prozent der Aussage zu, es gäbe Gründe, die der Realisierung des Kinderwunsches entgegenstünden. Hierbei wurden am häufigsten berufliche Gründe genannt (38 Prozent), seltener sprachen persönliche Gründe gegen die Realisierung des Kinderwunsches (20 Prozent). Auch diejenigen Frauen, die bereits Mütter sind, hatten immerhin zu rund 44 Prozent noch weitere Kinderwünsche. Besonders bei den Frauen, die bereits ein oder mehrere Kinder haben, stehen der Realisierung weiterer Kinderwünsche vor allem berufliche Gründe entgegen (39 Prozent), während persönliche Gründe hier sehr viel seltener eine Rolle spielen (9 Prozent). Für die noch kinderlosen Frauen überwiegen deutlich die beruflichen Gründe gegen ein Kind: 81 Prozent nannten dies als Begründung gegen die Realisierung des Kinderwunsches.

Abbildung 2: Begründung für die Nichtrealisierung des Kinderwunsches

Die meisten Wissenschaftlerinnen mit Kindern in der Stichprobe regeln die Betreuung durch Kindergarten bzw. öffentliche Institutionen oder durch privat bezahlte Kräfte. Die Betreuung der Kinder überwiegend durch den Partner spielt dagegen eine geringere Rolle.

Tabelle 6: Betreuungsform des/der Kindes/er
(Teilstichprobe: Wissenschaftlerinnen mit Kindern)

	Anzahl	Prozent
Betreuung durch privat bezahlte Kräfte	35	18,3
Betreuung durch Kindergarten/Institution	50	26,2
Betreuung überwiegend/ ausschließlich durch die Wissenschaftlerin	27	14,1
Betreuung durch weiteres Familienmitglied	7	3,7
Betreuung überwiegend durch Partner	17	8,9
keine Antwort	55	28,8
Gesamt	191	100,0

Als einigermaßen zufriedenstellenden Kompromiss bewerten etwas mehr als die Hälfte (55 Prozent) der befragten Wissenschaftlerinnen mit Kindern die Betreuungsregelung. Sehr zufrieden sind dagegen 21 Prozent mit ihrer individuellen Lösung. Bei denjenigen Müttern, die unzufrieden mit der Betreuungssituation sind, liegt der Grund eher in der mangelnden Zeit für den Beruf (14 Prozent) als in mangelnder Zeit für die Kinder (9,5 Prozent).⁵

2.4 Bildungshintergrund

Wie aufgrund anderer Studien zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu erwarten war, ist der Anteil der AzA-Teilnehmerinnen, die einem akademisch geprägten Elternhaus entstammen, vergleichsweise groß⁶: Insgesamt

⁵ Prozentangaben bezogen auf die Teilstichprobe der Wissenschaftlerinnen mit Kindern.

⁶ Zahlreiche Hinweise existieren zum höheren Ausbildungsniveau der Herkunftsfamilie bei Wissenschaftlerinnen im Vergleich zu männlichen Wissenschaftlern, siehe z.B. Leemann 2002 bzw. bei Promovierten, siehe Enders/Bornmann, 2001. Zusammenfassend dazu siehe Lind, 2004b, 55–59.

47,6 Prozent der Wissenschaftlerinnen sind Tochter eines Akademikers, gut 25,6 Prozent haben eine Mutter mit akademischer Ausbildung. Einen ähnlichen Bildungshintergrund haben die Stipendiatinnen und Stipendiaten der DFG und des Lise-Meitner-Programms. Auffällig ist der höhere Anteil der Wissenschaftlerinnen mit einer akademisch gebildeten Mutter unter den AzA-Teilnehmerinnen: Knapp 20 Prozent der DFG-Stipendiatinnen und Stipendiaten haben eine Akademikerin als Mutter, ohne dass es Unterschiede zwischen Männern und Frauen gibt (Enders/Mugabushaka 2004b: Tabelle 170E). Bei den Lise-Meitner-Stipendiatinnen liegt der Anteil mit einer akademisch gebildeten Mutter (22,7 Prozent) ebenfalls etwas unter dem Anteil in der AzA-Stichprobe. Der Bildungshintergrund der drei Stichproben, in denen zum großen Teil promovierte Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen auf dem Weg zu einer Professur vertreten sind, ist deutlich höher als der Bildungshintergrund der Studierenden insgesamt: Ende der 1980er Jahre, als ein großer Teil der AzA-Teilnehmerinnen studierte, hatten 35–37 Prozent der Studierenden mindestens ein Elternteil, das akademisch gebildet war (Isserstedt et al. 2003: 129).

Tabelle 7: Ausbildung des Vaters (AzA, DFG, Lise-Meitner-Programm)⁷

	AzA		DFG		Lise-Meitner-Programm	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
akademische Ausbildung	236	47,6	670	47,1	98	44,3
Ausbildungsberuf	222	44,8	618	43,5	114	51,6
ohne Berufsausbildung	22	4,4	109	7,7	4	1,8
keine Angaben	16	3,2	25	1,8	5	2,3
Gesamt	496	100,0	1422	100,0	221	100,0

⁷ Angaben zur DFG: Enders/Mugabushaka 2004, 11 (eigene Berechnungen zum Vergleich mit den anderen Stichproben); Angaben zum Lise-Meitner-Programm: Lind 2004a, 125.

Tabelle 8: Ausbildung der Mutter (AzA, DFG, Lise-Meitner-Programm)

	AzA		DFG		Lise-Meitner-Programm	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
akademische Ausbildung	127	25,6	280	19,7	50	22,6
Ausbildungsberuf	289	58,3	758	53,3	121	54,8
ohne Berufsausbildung	67	13,5	358	25,2	45	20,4
keine Angaben	13	2,6	26	1,8	5	2,3
Gesamt	496	100,0	1422	100,0	221	100,0

Zumeist wird ein akademisches Bildungsniveau in der Herkunftsfamilie über den Vater repräsentiert (25 Prozent), jedoch wuchsen insgesamt 117 AzA-Teilnehmerinnen in Familien auf, in denen beide Eltern über eine akademische Ausbildung verfügen (24 Prozent). Aus einem nicht-akademischen Elternhaus stammen 48 Prozent der Stichprobe. Sehr selten war der Fall einer akademisch gebildeten Mutter und eines nicht-akademischen Vaters (2 Prozent). Bildungshomogene Elternhäuser haben insgesamt rund 70 Prozent der Stichprobe, wobei sich diese zu 24 Prozent aus akademischen Elternpaaren und zu 47 Prozent aus nicht-akademischen Elternpaaren zusammensetzt.

Tabelle 9: Ausbildung des Vaters

	Anzahl	Prozent
akademische Ausbildung mit Habilitation	21	4,4
akademische Ausbildung mit Promotion	60	12,5
akademische Ausbildung	155	32,3
Ausbildungsberuf	222	46,3
ohne Berufsausbildung	22	4,6
Gesamt	480	100,0

Tabelle 10: Ausbildung der Mutter

	Anzahl	Prozent
akademische Ausbildung mit Habilitation	1	0,2
akademische Ausbildung mit Promotion	19	3,9
akademische Ausbildung	107	22,2
Ausbildungsberuf	289	59,8
ohne Berufsausbildung	67	13,9
Gesamt	483	100,0

Die hohe Selektivität der Gruppe der AzA-Teilnehmerinnen wird umso deutlicher bei Betrachtung der Kohorten: Die Eltern zählen zur Alterskohorte der vor 1945 geborenen und absolvierten ihre (Hochschul-) Ausbildung in der Nachkriegszeit und in den 1950er Jahren. 1960 nahmen lediglich 8 Prozent eines Jahrgangs ein Studium auf (BMBF 1996: 146–148). Etwas mehr als ein Viertel von ihnen waren Frauen: Im Ergebnis haben weniger als 5 Prozent aus der Müttergeneration der AzA-Teilnehmerinnen ein Studium begonnen. Auch diese Generation von Akademikerinnen blieb bereits damals sehr viel häufiger kinderlos als nicht akademisch gebildete Frauen (Wirth/Dümmeler 2004). Umso bemerkenswerter ist es, dass 25 Prozent der AzA-Teilnehmerinnen eine akademisch gebildete Mutter haben.

Auch der Anteil an Wissenschaftlerinnen, die in ihrer Kindheit eine erwerbstätige Mutter erlebten, ist mit 59 Prozent für die entsprechenden Kohorten relativ groß. 1960 lag die Frauenerwerbsquote⁸ bei knapp unter 50 Prozent; die Mütter der AzA-Teilnehmerinnen waren also überdurchschnittlich häufig erwerbstätig. Immerhin 27 Prozent der hier befragten Wissenschaftlerinnen wuchsen mit einer vollzeit-erwerbstätigen Mutter auf.

8 Erwerbstätige Frauen in Beziehung zu Frauen zwischen 15 und 65 Jahren.

Tabelle 11: Umfang der Erwerbstätigkeit der Mutter

	Anzahl	Prozent
trifft nicht zu/Mutter nicht erwerbstätig	197	41,6
Vollzeit	134	28,3
Teilzeit	143	30,2
Gesamt	474	100,0

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass als treibende Kraft für die eigene akademische Ausbildung mit 17 Prozent die Mutter häufiger als der Vater genannt (9,9 Prozent) wurde. Am häufigsten war jedoch die Antwort, dass weder Vater und Mutter bzw. dass beide gleichermaßen die Aufnahme einer akademischen Ausbildung unterstützten. Obwohl die befragten Wissenschaftlerinnen mehrheitlich mit erwerbstätigen Müttern aufwuchsen, gaben sie dennoch mit deutlicher Mehrheit (59,1 Prozent) an, sie hätten in ihrer Kindheit ein traditionelles, geschlechtsrollenspezifisches Rollenmodell durch die Eltern erlebt. Als partnerschaftlich bezeichneten nur 27,6 Prozent das Rollenmodell der Eltern. Es sind vor allem die Mütter ohne akademische Ausbildung, die ein traditionelles elterliches Rollenmodell vorlebten; auch waren die nicht-akademisch gebildeten Mütter seltener berufstätig als die Mütter mit akademischer Ausbildung, ein Fakt, der durch statistische Daten ebenfalls belegt ist (Wirth/Dümmler 2004).

Der Bildungshintergrund der Eltern und vor allem der Mutter hat einen wichtigen Einfluss auf die wissenschaftliche Karriere der AzA-Teilnehmerinnen, wie aufgrund der Datenauswertung noch deutlich werden wird.

2.5 Fächergruppenzugehörigkeit

Die AzA-Teilnehmerinnen der Stichprobe ordnen sich zu gut einem Viertel der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften und zu rund einem weiteren Viertel den Gesellschafts- und Sozialwissenschaften zu⁹. Die andere Hälfte der Stichprobe verteilt sich mit 19 Prozent auf die Sprach-/Kulturwissenschaften und mit 12 Prozent auf Medizin/Gesundheitswissenschaften. Nur gering ver-

9 Bei der Befragung wurden Gesellschafts- und Sozialwissenschaften und Rechts- und Wirtschaftswissenschaften getrennt, zum Vergleich mit der Bundesstatistik aber untenstehend zusammengefasst.

treten sind mit 8 Prozent die Ingenieurwissenschaftlerinnen sowie mit rund 7 Prozent die Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlerinnen. Lediglich vereinzelt nahmen Wissenschaftlerinnen aus der Agrar- und Forstwissenschaft an den Seminaren und der Befragung teil (1,7 Prozent).

Im Vergleich zu der Verteilung der Studentinnen und des hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals sind AzA-Teilnehmerinnen der Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften und Kunst unterrepräsentiert. Überproportional vertreten sind dagegen Wissenschaftlerinnen aus der Mathematik und den Naturwissenschaften.

Tabelle 12: Verteilung auf die Fächergruppen im Vergleich mit Studentinnen und dem hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Personal (2000)

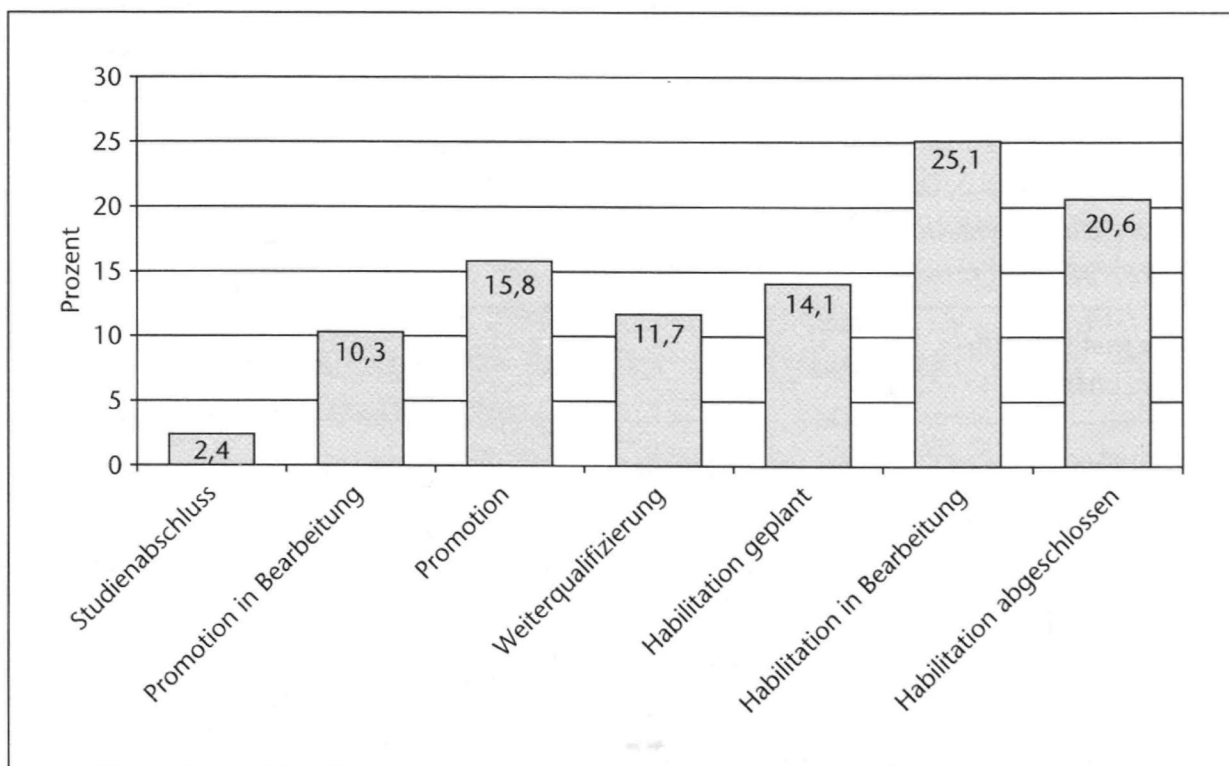
	Studentinnen	hauptberufl. wiss. und künstl. Personal	Teilnehmerinnen von AzA
Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst	38,5	22,0	19,0
Sport	1,4	0,8	0,0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	31,5	11,0	32,2
Mathematik, Naturwissenschaften	12,4	15,6	26,9
Humanmedizin	6,0	33,6	12,4
Veterinärmedizin	0,8	1,0	0,0
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	2,3	2,9	1,7
Ingenieurwissenschaften	7,1	7,4	7,9
Sonstige Fächer und ungeklärt	0,0	5,7	0,0
Insgesamt	100,0	100,0	100,0

Quelle: Statistisches Bundesamt

2.6 Qualifikationsniveau

Voraussetzung für die Seminarteilnahme war eine abgeschlossene bzw. weit vorangeschrittene Promotion bzw. Habilitation. Eine Ausnahme bildeten dabei die Künstlerinnen und Architektinnen, deren Fächerkultur und Karrierewege sich diesbezüglich deutlich von anderen Disziplinen unterscheiden. Insgesamt 12,4 Prozent der Stichprobe verfügten nicht über eine abgeschlossene Promotion, dies sind überwiegend Künstlerinnen und Architektinnen. Zum Zeitpunkt der Teilnahme am Seminar bearbeitete rund ein Viertel der Nachwuchswissenschaftlerinnen ihr Habilitationsvorhaben, weitere rund 21 Prozent waren bereits habilitiert. Eine Habilitation planten 14 Prozent der Teilnehmerinnen. Die hier betrachtete Stichprobe weist also ein sehr hohes Qualifikationsniveau auf und stellt somit eine Gruppe vielversprechender und qualifizierter Wissenschaftlerinnen dar.

Abbildung 3: Qualifikationsstand zum Zeitpunkt der Bewerbung um AzA-Teilnahme



Mehr als die Hälfte der Befragten (54 Prozent) verfügt neben der wissenschaftlichen Laufbahn über berufliche Praxis außerhalb der Hochschule, zumeist umfasst diese weniger als sechs Jahre bei 14 Prozent und bis zu drei Jahren bei 24 Prozent.

Tabelle 13: Berufliche Praxis außerhalb einer Hochschule/Forschungseinrichtung nach dem Hochschulabschluss zum Zeitpunkt der Bewerbung

	Anzahl	Prozent
trifft nicht zu	228	46,4
1–3 Jahre	116	23,6
4–6 Jahre	68	13,8
6–9 Jahre	33	6,7
mehr als 9 Jahre	42	8,6
keine Angabe	4	0,8
Gesamt	491	100,0

2.7 Tätigkeitsfeld und Umfang der Berufstätigkeit

Als berufliche Position zum Zeitpunkt der Bewerbung für das Seminar gaben die meisten Bewerberinnen „Wissenschaftliche Mitarbeiterin oder Assistentin an einer Hochschule“ an (47,5 Prozent). Wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer außerhochschulischen Forschungseinrichtung waren weitere rund 15 Prozent der Stichprobe. Von diesen 73 Bewerberinnen arbeiteten rund 29 Prozent in einem Institut der Helmholtz-Gemeinschaft (HGF), weitere 26 Prozent waren an einem Institut der Max Planck-Gesellschaft (MPG) beschäftigt. Bei der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) waren 14 Prozent angesiedelt und immerhin rund 25 Prozent gaben sonstige Forschungseinrichtungen als Arbeitgeber an. Nur fünf der Bewerberinnen waren bei der Fraunhofer Gesellschaft angestellt, dies entspricht einem Anteil von rund 7 Prozent der Bewerberinnen aus Forschungsinstituten.

Das Seminar sprach auch Wissenschaftlerinnen außerhalb von Hochschulen oder Forschungseinrichtungen an, die sich auf eine Fachhochschulprofessur vorbereiten: Rund 18 Prozent der befragten AzA-Teilnehmerinnen nannten ein Beschäftigungsfeld außerhalb einer Hochschule oder Forschungseinrichtung. Kaum eine Rolle spielte Elternzeit (2 Prozent) zum Zeitpunkt der Befragung. In der aktuellen Situation arbeitslos waren 4 Prozent der Wissenschaftlerinnen.

**Tabelle 14: Berufliche Position zum Zeitpunkt der Bewerbung um AzA-Teilnahme
(Mehrfachantworten möglich)**

	Anzahl	Prozent
Wissenschaftliche Hilfskraft	3	0,6
Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Assistentin	236	47,6
Lehrauftrag an einer Fachhochschule	18	3,6
Lehrauftrag an einer Universität oder künstlerischen Hochschule	44	8,9
Professur an einer Fachhochschule	1	0,2
Professur an einer Universität oder künstlerischen Hochschule	6	1,2
Vertretungsprofessur	13	2,6
Mitarbeiterin in einer Forschungseinrichtung	73	14,7
Stipendiatin	43	8,7
Anderes Beschäftigungsfeld	87	17,5
Elternzeit	10	2,0
erwerbslos	22	4,4
Juniorprofessur	1	0,2
keine Angabe	1	0,2
Gesamt	496	112,5

Zum Befragungszeitpunkt war die überwiegende Mehrheit der Wissenschaftlerinnen (74,6 Prozent) in Vollzeit berufstätig. Eine wissenschaftliche Tätigkeit in Teilzeit übten 15,6 Prozent aus und 7,3 Prozent waren aktuell nicht berufstätig. Von denjenigen AzA-Teilnehmerinnen, die in fester Partnerschaft lebten, gaben 67,5 Prozent an, der Partner sei in Vollzeit erwerbstätig. Erwartungsgemäß sind es überwiegend die Mütter unter den Befragten, die aktuell in Teilzeit arbeiten oder nicht erwerbstätig sind. Allerdings ist auch in der Gruppe der Wissenschaftlerinnen mit Kindern die Vollzeiterwerbstätigkeit die häu-

figste Arbeitsform: 61 Prozent der Mütter arbeiten Vollzeit, 26 Prozent in Teilzeit und 12 Prozent waren zum Befragungszeitpunkt nicht erwerbstätig.

Die AzA-Teilnehmerinnen als hochqualifizierte Wissenschaftlerinnen insgesamt und insbesondere die Mütter unter ihnen sind deutlich seltener in Teilzeit erwerbstätig als Frauen im bundesweiten Schnitt. Bundesweit liegt die Teilzeitquote von Frauen bei 53,9 Prozent. Von Paarhaushalten mit Kindern arbeiteten 1999 nur in 20,9 Prozent der Fälle beide Elternteile in Vollzeit; in 26,3 Prozent war die Frau in Teilzeit erwerbstätig (Eichhorst/Thode 2002).

2.8 Auslandserfahrungen

Eine knappe Mehrheit der Stichprobe (55 Prozent) verfügt über Auslandserfahrungen, wobei die USA als erstes Gastland genannt wurden (40 Prozent aller Auslandsaufenthalte). In außereuropäische Länder (ohne USA, Kanada und Japan) gingen immerhin fast ein Viertel derjenigen, die einen Forschungsaufenthalt im Ausland absolvierten.

Tabelle 15: Forschungsaufenthalt im Ausland

	Anzahl	Prozent gesamt	Prozent bezogen auf Auslandsaufenthalte
Nein	218	44,0	
USA	110	22,2	40,3
Großbritannien	36	7,3	13,2
Frankreich	26	5,2	9,5
andere westliche EU Länder	25	5,0	9,2
andere östliche EU Länder	3	0,6	1,1
Japan	3	0,6	1,1
Kanada	7	1,4	2,6
sonstige Länder außerhalb EU	63	12,7	23,1
total – Auslandsaufenthalt	273		100,0
keine Angabe	5	1,0	
Gesamt	496	100,0	

Dies korrespondiert mit dem Anteil an Auslandsaufenthalten von vergleichbaren Gruppen: Einen ähnlich hohen Anteil an Forschungsaufenthalten im Ausland können die Stipendiatinnen des Lise-Meitner-Programms vorweisen (51 Prozent vor Antritt des Stipendiums). In den DFG-Programmen nutzten 76,1 Prozent der Stipendiaten, aber nur 57,1 Prozent der Stipendiatinnen – und damit ein vergleichbarer Anteil wie in der Gruppe der AzA-Teilnehmerinnen – die Förderung für einen Auslandsaufenthalt. Auch bei den DFG-Stipendiaten und -Stipendiatinnen steht die USA mit zwei Dritteln aller Auslandsaufenthalte an der Spitze (CEWS 2004: 15; Enders/Mugabushaka 2004b: 99, Tab. 51E).

2.9 *Integration in die Scientific Community*

Befragt nach dem Ausmaß, in dem sie sich zum Zeitpunkt der Bewerbung in die Scientific Community integriert fühlten, antwortete ein bemerkenswerter Anteil von 69 Prozent der Wissenschaftlerinnen, sie fühlten sich nur etwas oder überhaupt nicht in die Wissenschaftsgemeinschaft integriert. Als sehr gut integriert sehen sich dagegen nur 24,4 Prozent der Stichprobe.

Tabelle 16: Ausmaß der erlebten Integration in die Scientific Community zum Zeitpunkt der Bewerbung

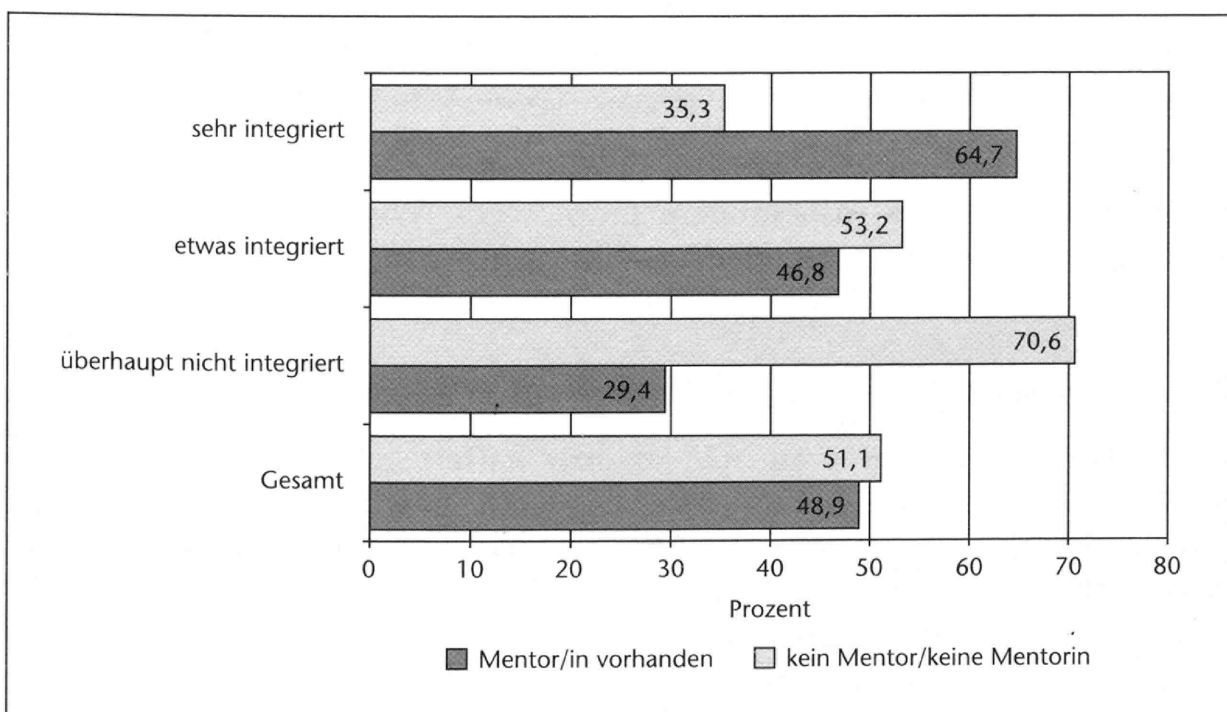
	Anzahl	Prozent
überhaupt nicht	70	14,1
etwas	273	55,0
sehr	121	24,4
keine Angabe	32	6,5
Gesamt	496	100,0

Im Vergleich zu diesen Angaben polarisieren sich die Lise-Meitner-Stipendiatinnen mehr in Bezug auf die Frage, ob sie sich während des Stipendiums in die Scientific Community integriert fühlten: 17 Prozent gaben an, sie fühlten sich gar nicht integriert, 34 Prozent dagegen sehr. Etwas integriert fühlten sich 48 Prozent. Beim Vergleich mit den AzA-Teilnehmerinnen ist zu beachten, dass sich einerseits unter den befragten Lise-Meitner-Stipendiatinnen Wissenschaftlerinnen befinden, die inzwischen Professuren erlangt haben und ihre Integration möglicherweise rückblickend positiver beurteilen. Zum anderen

besteht aufgrund der Arbeitssituation als Stipendiatin eine größere Gefahr der Isolation (Lind 2004a: 130–132).¹⁰

Weiter gaben knapp die Hälfte der AzA-Teilnehmerinnen (48,6 Prozent) an, sie wären in ihrer bisherigen wissenschaftlichen Laufbahn von keinem Mentor und keiner Mentorin gefördert und besonders unterstützt worden. Das Vorhandensein eines Mentors oder einer Mentorin steht in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Erleben der Integration in die Scientific Community: 70 Prozent der Frauen, die sich überhaupt nicht in die Scientific Community integriert fühlen, verfügten über keinen Mentor/in. Umgekehrt gaben die sehr gut integrierten Wissenschaftlerinnen zu 65 Prozent auch an, eine/n persönlichen Mentor/in in ihrer bisherigen Laufbahn gehabt zu haben. In der Zwischengruppe derjenigen, die sich nur etwas integriert fühlen, scheint Mentor-schaft keine bedeutsame Rolle zu spielen: Wissenschaftlerinnen mit und ohne MentorIn sind jeweils zur Hälfte in dieser Gruppe vertreten.

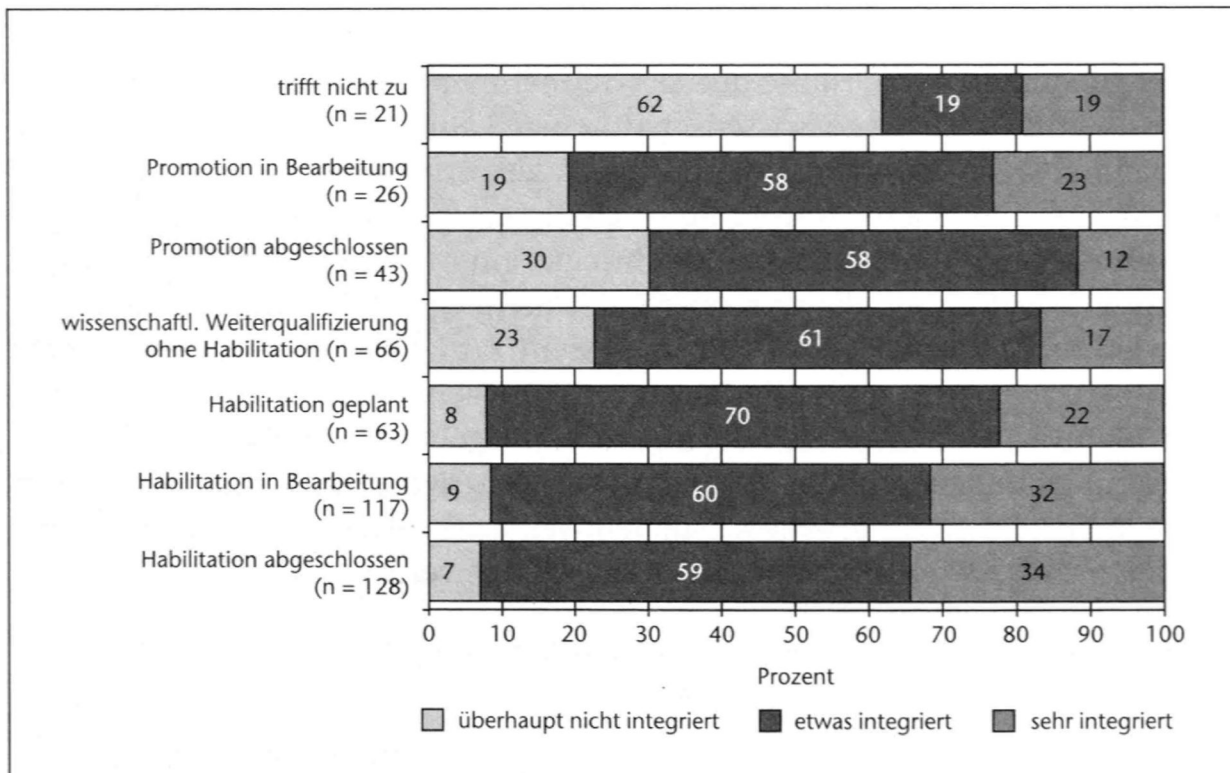
Abbildung 4: Integration Scientific Community und Mentor/in



Schließlich besteht ein Zusammenhang mit dem Qualifikationsstand zum Befragungszeitpunkt: Je höher die Qualifikation, desto eher fühlten sich die Befragten in die Scientific Community integriert. Am geringsten fühlten sich die Wissenschaftlerinnen integriert, die ihre Promotion abgeschlossen haben,

¹⁰ In der Untersuchung von Enders/Mugabushaka wurde nicht nach dem subjektiven Erleben der Integration in die Scientific Community gefragt.

Abbildung 5: Integration in die Scientific Community und Qualifikation



aber keine weitere wissenschaftliche Qualifikation vorbereiteten. Wenig überraschend betrifft dies insbesondere promovierte Wissenschaftlerinnen, die außerhalb von Hochschulen oder Forschungseinrichtungen tätig sind.

2.10 Karrierezielsetzungen und Bewerbungsverhalten

Bereits vor der Teilnahme am AzA-Seminar hatten sich die meisten Wissenschaftlerinnen eindeutige Karriereziele gesetzt; lediglich 11 Prozent hatten keine festgelegte Zielsetzung. Allerdings waren Karriereziele im Bereich der Wissenschaft auch Voraussetzung für die Aufnahme in das Programm. Für die meisten Wissenschaftlerinnen (rund 62 Prozent) ist eine Professur an einer Hochschule das erklärte Karriereziel, weitere rund 11 Prozent streben eine Juniorprofessur und 12 Prozent eine FH-Professur an. Eine Führungsposition in einer Forschungseinrichtung wurde nur von 4 Prozent der Befragten als Zielsetzung genannt.

Tabelle 17: Karrierezielsetzungen zum Zeitpunkt der Bewerbung

	Anzahl	Prozent
Juniorprofessur	53	10,7
FH-Professur	60	12,1
Professur an wissenschaftlicher/ künstlerischer Hochschule	306	61,7
Führungsposition in Forschungseinrichtung	20	4,0
keine festgelegte Zielsetzung	54	10,9
keine Angabe	3	0,6
Gesamt	496	100,0

Um diese Ziele zu erreichen, hatte sich eine Mehrheit von 62 Prozent der AzA-Teilnehmerinnen vor dem Seminar bereits mindestens einmal auf entsprechende Positionen beworben.

Tabelle 18: Bewerbungen vor AzA-Teilnahme

	Anzahl	Prozent
beworben	306	61,7
nicht beworben	188	37,9
keine Angaben	2	0,4
Gesamt	496	100,0

Entsprechend der Karriereziele waren die meisten Bewerbungen auf eine ausgeschriebene Professur an einer Hochschule gerichtet, gefolgt von Bewerbungen auf FH-Professuren. 11 Prozent der Bewerbungen entfielen auf Juniorprofessuren, 7 Prozent der Bewerbungen auf eine Vertretungsprofessur und nur 6 Prozent auf eine Position in einer Forschungseinrichtung.

Die Anzahl der Bewerbungen streut innerhalb der Stichprobe erheblich. Während für Junior- und Vertretungsprofessuren oder Positionen in Forschungseinrichtungen mehrheitlich ein bis zwei Bewerbungen erfolgen, hatten sich für eine

Professur an einer wissenschaftlichen oder künstlerischen Hochschule 62 Prozent derjenigen, die sich auf solche Professuren bewarben, dreimal und häufiger beworben. 27 Prozent hatten bereits mehr als 9 Bewerbungen eingereicht.

Tabelle 19: Anzahl der Bewerbungen

	Juniorprofessur		FH-Professur		Wiss. und künstl. Professur	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
eine Bewerbung	36	65,5	39	36,4	38	20,9
zwei Bewerbungen	11	20,0	26	24,3	32	17,6
drei Bewerbungen	5	9,1	11	10,3	21	11,5
vier Bewerbungen	2	3,6	8	7,5	20	11,0
fünf Bewerbungen	1	1,8	6	5,6	10	5,5
sechs Bewerbungen			3	2,8	4	2,2
7–9 Bewerbungen			1	0,9	8	4,4
10–20 Bewerbungen			12	11,2	35	19,2
> 20 Bewerbungen			1	0,9	14	7,7
Gesamt	55	100,0	107	100,0	182	100,0

	Vertretungsprofessur		Forschungseinrichtung	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
eine Bewerbung	17	81,0	15	51,7
zwei Bewerbungen	3	14,3	7	24,1
drei Bewerbungen	1	4,8	4	13,8
vier Bewerbungen			2	6,9
fünf Bewerbungen			1	3,4
Gesamt	21	100,0	29	100,0

Die Mehrheit der Wissenschaftlerinnen (62 Prozent, N=191) wurde bereits vor den Seminaren mindestens einmal zu einem Bewerbungsvortrag an eine Hochschule eingeladen. Von diesen 191 Wissenschaftlerinnen hatten 42 Prozent (N=80) bislang einen Bewerbungsvortrag gehalten, weitere 35 Prozent bereits zwei oder drei. Erfahrungen mit mehr als vier mündlichen Bewerbungssituationen hatten vor den Seminaren rund 19 Prozent dieser Teilstichprobe gesammelt.¹¹ Von allen Wissenschaftlerinnen konnten sich 80 bereits mindestens einmal auf einer Berufungsliste platzieren.

Tabelle 20: Resonanz auf Bewerbung/-en

	Anzahl	Prozent
keine	5	1,6
Eingangsbestätigung	26	8,4
Absage	69	22,4
Einladung zum Vortrag oder Vorstellungsgespräch	191	62,0
keine Angabe	17	5,5
Gesamt	308	100,0

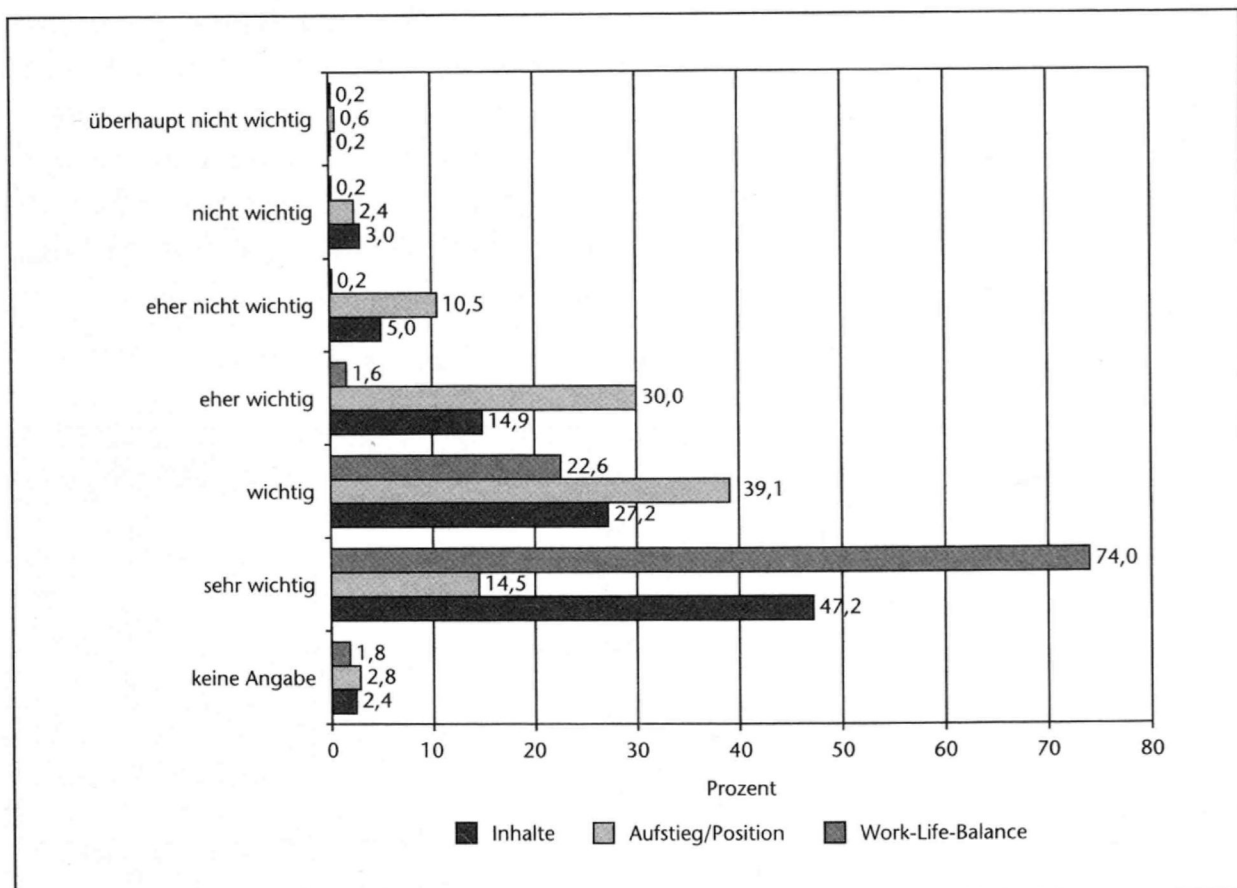
2.11 Bewertung von Erwerbstätigkeit und Karriere

Befragt danach, welche Elemente von Erwerbstätigkeit ihnen besonders wichtig sind, gab die überwiegende Mehrheit der AzA-Teilnehmerinnen an, dass sie den Inhalten der Arbeit die größte Bedeutung beimisst: 74 Prozent bewerten diese als sehr wichtig. Aufstieg und Position sehen dagegen nur 15 Prozent als sehr wichtig an. Relativ große Bedeutung messen die Wissenschaftlerinnen auch dem Aspekt der Work-Life-Balance bei, wobei dieser Punkt für die Mütter unter den Befragten signifikant wichtiger ist als für die kinderlosen Frauen.

Aufstieg ist für die AzA-Teilnehmerinnen weniger wichtig als Inhalte der wissenschaftlichen Arbeit und Work-Life-Balance. Karriere wird von der überwiegenden Mehrheit der AzA-Teilnehmerinnen positiv beurteilt (85 Prozent für

¹¹ Bezogen auf diejenigen Wissenschaftlerinnen, die mindestens einmal zu einem Bewerbungsvortrag eingeladen wurden.

Abbildung 6: Was ist Ihnen bei der Erwerbstätigkeit besonders wichtig?



die Angaben eher positiv, positiv und sehr positiv), jedoch nur von 19 Prozent uneingeschränkt positiv.

Tabelle 21: Bewertung des Begriffs Karriere

	Anzahl	Prozent	Prozent
sehr negativ	5	1,0	15,0
negativ	26	5,4	
eher negativ	41	8,6	
eher positiv	120	25,1	85,0
positiv	193	40,3	
sehr positiv	94	19,6	
Gesamt	479	100,0	100,0

Insgesamt hat der Beruf einen sehr hohen Stellenwert für die teilnehmenden Wissenschaftlerinnen. Sofern sie in fester Partnerschaft leben, trifft dies auch für deren Partner oder Partnerin zu. Die Inhalte sind bedeutsamer als Aufstieg und Position und insbesondere für die Mütter spielt die Work-Life-Balance eine sehr wichtige Rolle; auch den Begriff Karriere bewerten sie positiv. Diese Ergebnisse zu beruflichen Schwerpunktsetzungen und Karriereorientierung korrespondieren mit anderen Untersuchungen zu Karriereverlauf und beruflichen Schwerpunktsetzungen von Wissenschaftlerinnen (Lind 2004b: 86–93; Macha 2000; Abele 1994).

2.12 Beruflicher Selbstwirksamkeits-Erwartungswert

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1998) beinhaltet die Überzeugung, ein bestimmtes Verhalten erfolgreich ausführen zu können. Die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf berufliches Verhalten und berufliche Zielsetzungen. Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung investieren mehr Anstrengung und Ausdauer in die Verwirklichung ihrer Ziele, geben weniger schnell bei Hindernissen auf und halten ihren Erfolg für wahrscheinlicher. Entsprechend halten Personen mit niedriger beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung ihren Erfolg für weniger wahrscheinlich, lassen sich bei Schwierigkeiten leichter entmutigen und sind eher bereit, ihre beruflichen Ziele aufzugeben. Die Selbstwirksamkeitserwartung wirkt dabei in zweierlei Weise: als intrapersoneller Faktor über das eigene berufliche Selbstvertrauen, das auf das berufliche Verhalten und Agieren wirkt, und interpersonell, indem je nach Auftreten und Ausstrahlung in anderen Personen entsprechende Erwartungen in die Leistungsfähigkeit und rückwirkend wieder entsprechendes intrapersonelles Verhalten ausgelöst wird.

In jüngster Zeit wurden in längsschnittlichen Erhebungen zur beruflichen Entwicklung von Akademikerinnen und Akademikern geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Zusammenhänge zum Karriereverlauf erfasst. Dabei zeigte sich als durchgängiger Befund, dass Akademikerinnen niedrigere Werte hinsichtlich der beruflichen Selbstwirksamkeit aufweisen als Akademiker (Spies/Schulte 1999; Abele et al. 2000, Abele 2002, Scholbeck 2002, Abele et al. 2004; Lind 2004b). Im zeitlichen Verlauf vergrößern sich sogar die Abstände zwischen männlichen und weiblichen Akademikern (Abele 2002). Daneben konnte inzwischen der hohe prognostische Wert der Selbstwirksamkeitserwartung für die berufliche Entwicklung über einen Zeitraum von acht Jahren belegt werden (Abele 2003).

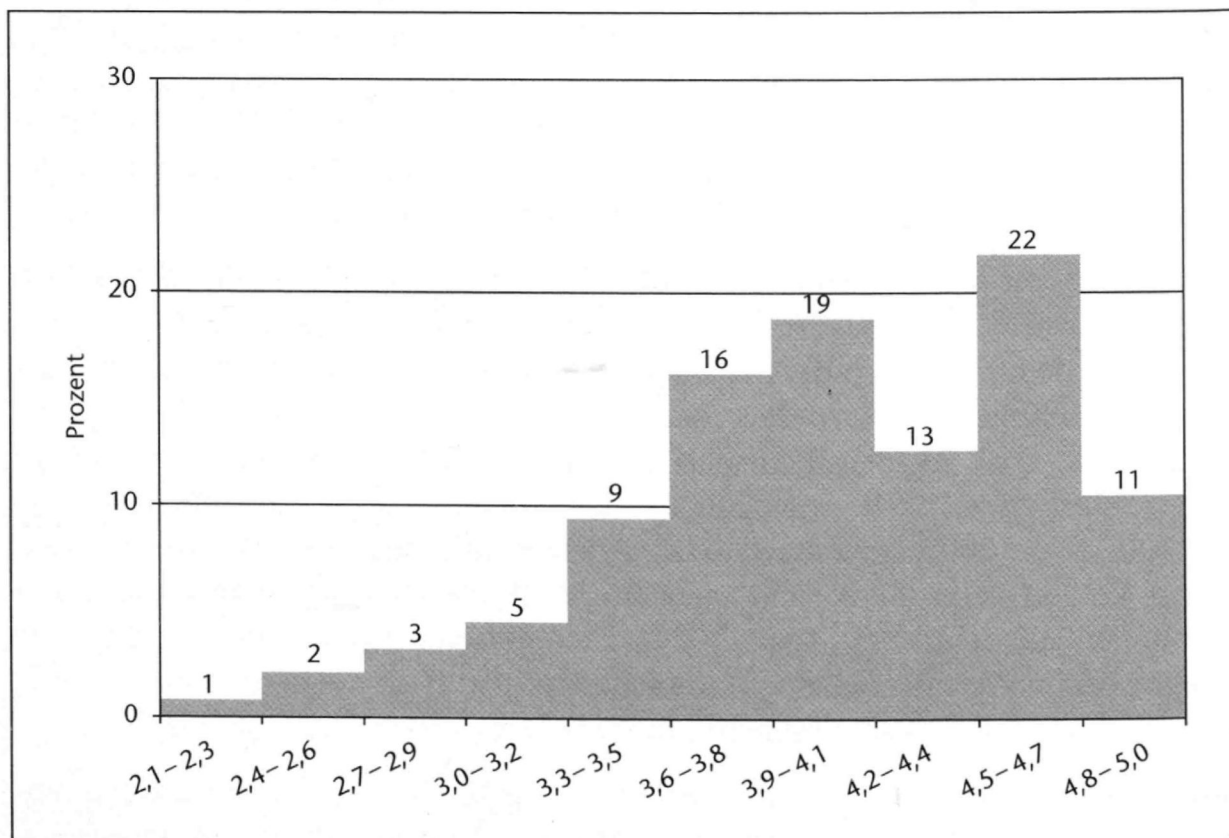
Aufgrund dieser bedeutsamen neueren Ergebnisse bei Akademikerinnen wurde am Ende des Fragebogens für die AzA-Teilnehmerinnen ein bereits gut

erprobtes Instrument zur Erfassung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung angefügt (Abele 2000; Abele 2002). Das Erhebungsinstrument besteht aus sechs Items und wurde separat ausgewertet. Auf diese Weise ergab sich für jede Wissenschaftlerin der Stichprobe ein Selbstwirksamkeitserwartungs-Wert, so dass ein Vergleich mit anderen Stichproben und die Identifizierung von Zusammenhängen innerhalb der Stichprobe möglich wurde.

Die Teilnehmerinnen weisen einen durchschnittlichen Selbstwirksamkeitserwartungs-Wert von 4,03 mit einem Median bei 4,1 (Standardabweichung 0,6) auf. Damit liegt die durchschnittliche berufliche Selbstwirksamkeitserwartung signifikant über dem Wert in anderer Stichproben. Die Studie von Abele erbrachte einen durchschnittlichen Wert von 3,86 für Hochschulabsolventen und -absolventinnen drei Jahre nach dem Examen, wobei der Wert bei Frauen noch etwas niedriger lag (Abele 2003). Es handelt sich also bei den AzA-Teilnehmerinnen um eine selektive Gruppe von Frauen mit einem selbst für Akademikerinnen hohen Selbstwirksamkeits-Erwartungswert.

Als bester Prädiktor für den Selbstwirksamkeitserwartungs-Wert erwies sich in dieser Stichprobe die Aufstiegsorientierung: Diejenigen Wissenschaftlerinnen, denen Aufstieg und Position wichtig oder sehr wichtig sind, weisen gleichzei-

Abbildung 7: Selbstwirksamkeitserwartungs-Wert



tig auch besonders hohe Werte für die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung auf. Dieser Befund deckt sich mit den Annahmen des Selbstwirksamkeits-Konzeptes.

Anders als in anderen Studien (Abele-Brehm et al. 2004) fand sich bei den AzA-Teilnehmerinnen kein Zusammenhang zwischen der Fächergruppe und der Selbstwirksamkeitserwartung.

Tabelle 22: Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung und Fächergruppen

	Mittelwert	Standard-abweichung
Ingenieurwissenschaften	4,10	.51
Mathematik, Naturwissenschaften	3,96	.63
Agrar- und Forstwissenschaften	3,93	.58
Medizin, Gesundheitswesen	4,07	.55
Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	4,09	.64
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	4,02	.60
Sprach- und Kulturwissenschaften	4,02	.65

Der hohe durchschnittliche Selbstwirksamkeitserwartungs-Wert deckt sich mit Befunden zur Karriereentwicklung und ist im Zusammenhang mit der hohen Qualifikation der Stichprobe zu sehen. Weitere Zusammenhänge zwischen der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung und der beruflichen Entwicklung der AzA-Teilnehmerinnen werden in einem späteren Abschnitt dargestellt.

2.13 Zusammenfassung: Profil der Teilnehmerinnen

Zusammenfassend stellen sich die Teilnehmerinnen des Programms „Anstoß zum Aufstieg“ wie folgt dar: Es handelt sich um hoch qualifizierte Wissenschaftlerinnen, größtenteils zwischen 38 und 40 Jahren, die zum überwiegenden Teil promoviert sind und eine Habilitation bereits abgeschlossen haben oder anstreben. Entsprechend ist das berufliche Ziel der meisten Teilnehmerinnen eine Professur an einer Universität. Karriere wird von ihnen meist positiv bewertet, aber die Inhalte ihrer Arbeit sind ihnen wichtiger als Aufstieg. Sie verfügen im Durchschnitt über hohe Selbstwirksamkeitserwartungs-Werte.

Zwei Drittel sind an einer Hochschule beschäftigt. Mehr als die Hälfte verfügt über Auslandserfahrungen. Mehr als 60 Prozent der Teilnehmerinnen hatten sich bereits auf Professuren oder vergleichbare Führungspositionen beworben, bevor sie an den Seminaren teilnahmen.

Privat leben die Teilnehmenden in der überwältigenden Mehrheit in einer festen Partnerschaft. Rund 60 Prozent hatten (noch) keine Kinder.

3. Bewertung des Programms „Anstoß zum Aufstieg“ durch die Teilnehmerinnen

3.1 Zugang zum Programm „Anstoß zum Aufstieg“ und Erwartungen an das Seminar

Insgesamt bewarben sich mehr als 1000 Wissenschaftlerinnen um eine Teilnahme an dem Programm „Anstoß zum Aufstieg“. Von den befragten Teilnehmerinnen hatten die meisten über Ausschreibungen in Printmedien von dem Programm erfahren, 57,5 Prozent gaben dies als primäre Informationsquelle an. Aber auch die Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten spielten als Multiplikatorinnen für das Programm eine bedeutsame Rolle: rund 17 Prozent der Umfrageteilnehmerinnen wurden von den Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten ihrer Institution auf das Programm hingewiesen. Weitere rund 11 Prozent erhielten die Informationen über Kolleginnen und fast ebenso viele (rund 10 Prozent) wurden über die CEWS-Homepage auf das Seminarangebot aufmerksam. Von der Hochschul- oder Institutsleitung wurden nur 4,5 Prozent angesprochen, häufiger wurden die Wissenschaftlerinnen (8 Prozent) durch ihre ProfessorInnen oder anderes wissenschaftliches Personal informiert.

Die Mehrheit der Stichprobe (56,7 Prozent) bewarb sich eigenmotiviert und ohne weitere Ermutigung um die Teilnahme an dem Programm. Falls die Wissenschaftlerinnen durch andere Personen zur Teilnahme bestärkt wurden, geschah dies am häufigsten durch (ehemalige) Kolleginnen (15 Prozent), etwa ebenso viele gaben an, sonstige Personen – meist Partner/in, Freunde oder Eltern – hätten sich unterstützend geäußert (15 Prozent). Auch Professorinnen und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen wurden als Quelle der Ermutigung genannt (9 Prozent), weitaus weniger jedoch die Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten (6,5 Prozent) oder die Hochschul- und Institutsleitungen. Bemerkenswerter Weise wurde zwar eine relevante Anzahl durch das CEWS über das Programm informiert, für die Ermutigung zur Bewerbung spielen jedoch Vertrauenspersonen des unmittelbaren sozialen Umfeldes die entscheidendere Rolle. Direkt vom CEWS fühlten sich nur acht Wissenschaftlerinnen der Gesamtstichprobe zur Teilnahme ermutigt (entspricht 1,6 Prozent).

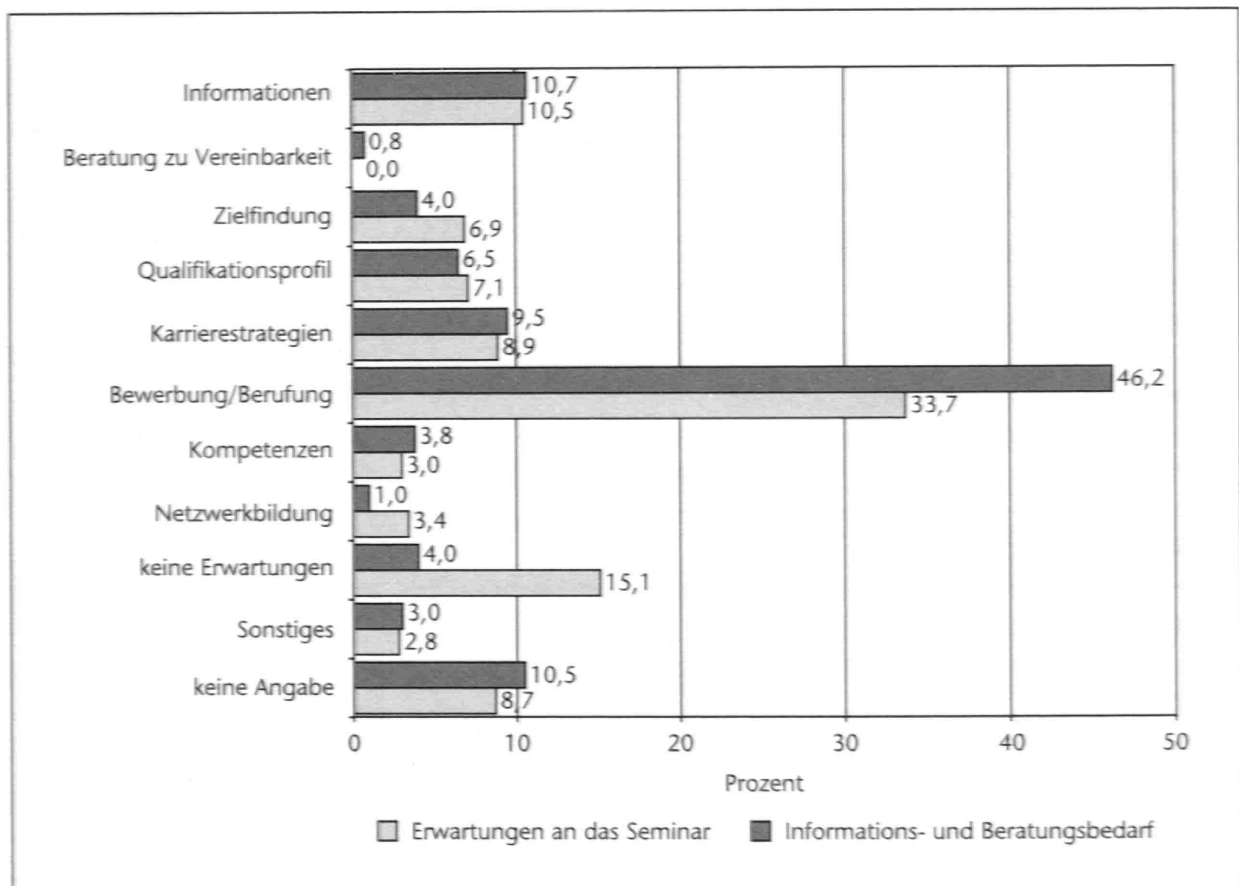
**Tabelle 23: Informationsquellen zum Programm „Anstoß zum Aufstieg“
(Mehrfachnennungen möglich)**

	Fälle	Prozent
öffentliche Ausschreibung	285	57,5
Gleichstellungs-/Frauenbeauftragte	84	16,9
Hochschul-/Institutsleitung	22	4,4
ProfessorInnen/wiss.MitarbeiterInnen	39	7,9
Kolleginnen	53	10,7
CEWS-Homepage	48	9,7
Sonstige	45	9,1
keine Angabe	2	0,4
Gesamt	496	116,5

Zum Zeitpunkt der Bewerbung hatten die Wissenschaftlerinnen vielfältige Erwartungen an das Programm, wobei – entsprechend der Ausschreibung – dem Themenkomplex Bewerbung und Berufung besondere Bedeutung zukommt: 37 Prozent gaben an, sie hätten vor allem zu diesem Bereich besondere Erwartungen an das Seminar gehabt. Keine konkreten Vorstellungen hatten dagegen rund 17 Prozent und 11,5 Prozent erwarteten vor allem die Vermittlung von Informationen zum Hochschulbereich. Vergleichsweise geringe Bedeutung spielten die Bereiche Netzwerkbildung und eigene Kompetenzen.

Befragt nach dem besonderen Beratungsbedarf zum Zeitpunkt der Bewerbung stellen die Wissenschaftlerinnen wiederum den Themenbereich Bewerbung und Berufungsverfahren besonders heraus: Rund die Hälfte aller Teilnehmerinnen (46 Prozent) wünschte zu diesen Themen Beratung und Information. Weitaus seltener wurde ein persönlicher Bedarf hinsichtlich Karrierestrategien (9,5 Prozent) und allgemeiner Informationen (10,7 Prozent) gesehen. So gut wie keine Rolle spielten Fragen der Vereinbarkeit von Wissenschaft und Familie (0,8 Prozent) oder der Netzwerkbildung (1 Prozent) aus der damaligen Sicht der Teilnehmerinnen.

Abbildung 8: Erwartungen an das Seminar und Informationsbedarf



3.2 Bewertung der Seminare und Coachings

a) Gesamtbewertung der Seminare

Insgesamt sind die Teilnehmerinnen des Programms „Anstoß zum Aufstieg“ sehr zufrieden mit den Seminaren: Die Bewertung der Seminare auf einer sechsstufigen Skala ergab einen Mittelwert von 5,2. Die Mehrheit (57 Prozent) sah auch ihre Erwartungen vollständig erfüllt. Weitere 40 Prozent gaben an, ihre Erwartungen an das Seminar seien zumindest teilweise erfüllt worden. Lediglich für 2,2 Prozent der Stichprobe entspricht das Seminarkonzept nicht den Erwartungen.

Eine große Zufriedenheit mit dem Seminar insgesamt drückt sich auch in der Beantwortung der Frage aus, ob die Teilnehmerinnen das Programm „Anstoß zum Aufstieg“ anderen Wissenschaftlerinnen empfehlen würden. Eine erfreuliche Anzahl von rund 76 Prozent der Befragten würde das Seminar uneingeschränkt weiterempfehlen, weitere rund 23 Prozent würden es bedingt weiterempfehlen. Nur 7 der 494 hierzu befragten Wissenschaftlerinnen (1,4 Prozent) beantworteten diese Frage mit nein.

Tabelle 24: Erfüllung der Erwartungen an das Seminar

	Anzahl	Prozent
nein	10	2,2
teilweise	188	40,4
vollständig	267	57,4
Gesamt	465	100,0

Eine eindeutige Karrierezielsetzung hatten 90 Prozent der Teilnehmerinnen, die sich überwiegend auf eine Professur an einer Universität oder künstlerischen Hochschule richtete. Drei Viertel der Seminarteilnehmerinnen fühlten sich durch das Seminar in dieser Zielsetzung bestärkt.

Tabelle 25: Einschätzung der Bestärkung im Karriereziel durch die Seminare

	Anzahl	Prozent	Prozent
überhaupt nicht	25	5,2	26,1
nicht	30	6,2	
eher nicht	71	14,7	
eher stark	137	28,3	74,0
stark	144	29,8	
sehr stark	77	15,9	
Gesamt	484	100,0	100,0

Wenig bestärkt in ihren beruflichen Zielen fühlten sich vor allem Frauen in einem vergleichsweise höheren Alter. Dies kann auch darauf zurückzuführen sein, dass für diese Altersgruppen durch das Seminar und das Feedback der Trainerinnen teilweise eine Realitätsanpassung hinsichtlich der Chancen auf eine Wissenschaftskarriere stattfand.

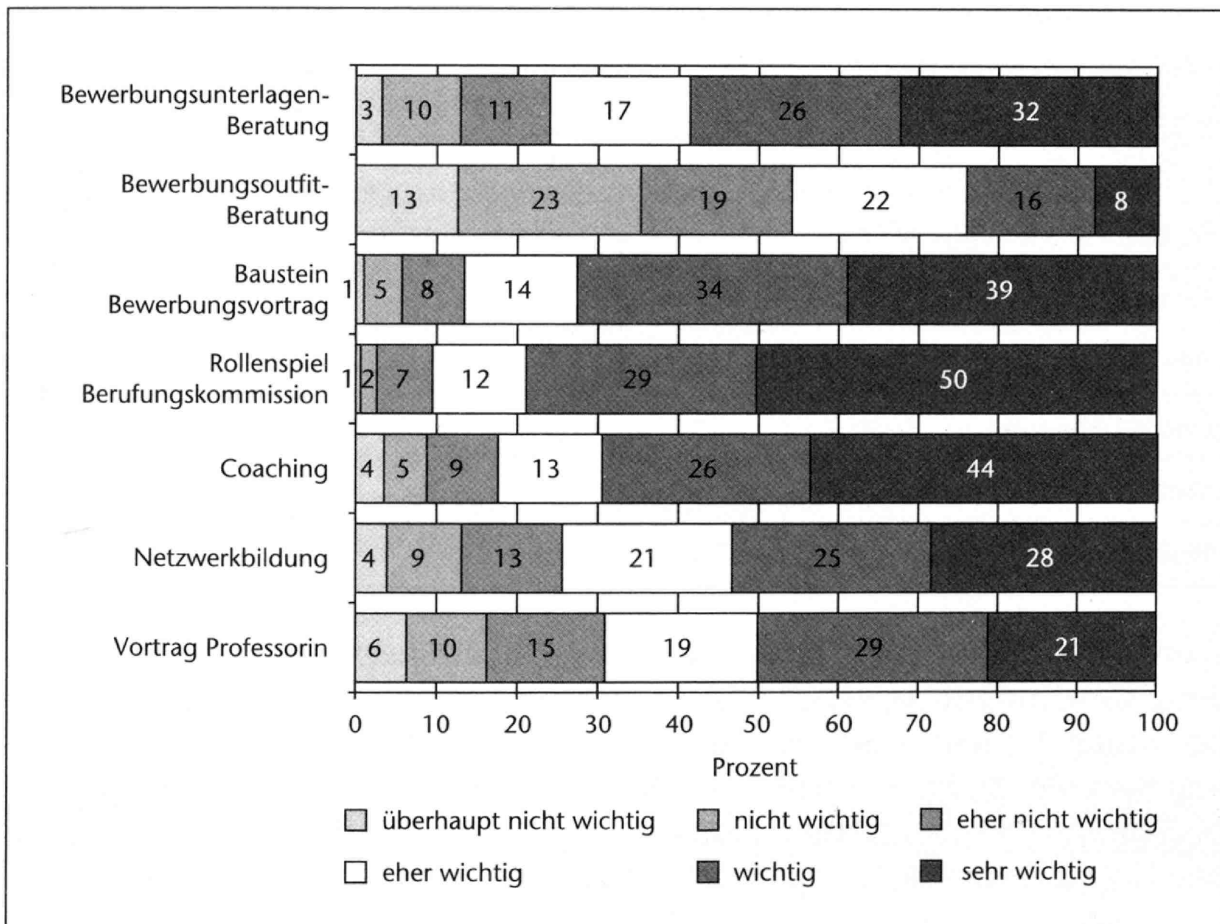
b) *Bewertung einzelner Seminarmodule*

Zur Bewertung der Seminarmodule wurden die Teilnehmerinnen gebeten, einzelne Bausteine der Seminare dahingehend einzuschätzen, wie wichtig sie diese fanden und welche Bausteine in der Praxis besonders hilfreich waren. Die Einschätzungen erfolgten auf einer sechsstufigen Skala von „überhaupt nicht wichtig“ bis „sehr wichtig“ bzw. „gar nicht hilfreich“ bis „sehr hilfreich“. Insgesamt ergeben sich sehr ähnliche Bewertungen; mit einer Ausnahme werden die Module alle als wichtig eingestuft und erreichen auf einer sechsstufigen Skala mittlere Werte zwischen 5,2 und 4,2. Lediglich die Beratung zum Bewerbungsoutfit halten gut die Hälfte der Wissenschaftlerinnen für weniger wichtig (durchschnittliche Bewertung: 3,3).

Tabelle 26: Durchschnittliche Bewertung der Wichtigkeit der Module auf einer sechsstufigen Skala

	Mittelwert
Rollenspiel Berufungskommission	5,2
Baustein Bewerbungsvortrag	4,9
Coaching	4,8
Bewerbungsunterlagen Beratung	4,5
Netzwerkbildung	4,4
Vortrag Professorin	4,2
Bewerbungsoutfit-Beratung	3,3

Als besonders wichtig bewerten die Seminarteilnehmerinnen das Rollenspiel zur Situation in einer Berufungskommission; 50 Prozent der Befragten gaben an, dies sei für sie persönlich sehr wichtig gewesen. Auch im Mittelwert aller Bewertungen hat dieses Modul den höchsten Score erreicht. Ebenso wurde der Baustein zum Bewerbungsvortrag im Durchschnitt als sehr wichtig bewertet (durchschnittlicher Wert: 4,9). Einen Spitzenplatz in den Einschätzungen der Teilnehmerinnen nimmt auch das Coaching ein: Mit einer mittleren Bewertung von 4,8 auf der sechsstufigen Skala drücken die Wissenschaftlerinnen die hohe Valenz dieses Moduls aus. Insgesamt 44 Prozent der Befragten gab an, das Coaching sei für sie persönlich sehr wichtig gewesen.

Abbildung 9: Bewertung der Wichtigkeit der Module auf einer sechsstufigen Skala

Bezüglich der Bewertung des praktischen Nutzens werden die einzelnen Module in ähnlicher Rangfolge bewertet, allerdings mit etwas geringeren Durchschnittswerten. Das Rollenspiel, der Bewerbungsvortrag, die Bewerbungsunterlagen-Beratung sowie das Coaching nehmen wiederum die Spitzenränge ein. Einen geringeren praktischen Nutzen schreiben die Seminarteilnehmerinnen dagegen der Netzwerkbildung sowie dem Vortrag der Professorin zu. Auch hinsichtlich des praktischen Nutzens wird das Modul zur Bewerbungsoutfit-Beratung insgesamt am ungünstigsten bewertet.

Interessanter Weise wird das Seminarmodul „Bewerbungsoutfit“, das insgesamt vergleichsweise ungünstig bewertet wurde, von denjenigen Wissenschaftlerinnen als hilfreich bewertet, die gleichzeitig auch eine besonders hohe Aufstiegsorientierung aufweisen. Diese Teilgruppe bewertet zugleich das Seminar insgesamt nochmals deutlich positiver als die Gesamtstichprobe.

Zusätzlich zu den Ratings der Module wurden die Teilnehmerinnen in einer offenen Frage um die Einschätzung gebeten, welche Aspekte des Seminars für sie am wichtigsten und hilfreichsten gewesen seien. Dazu nannte ein Drittel rückblickend das Training von Kompetenzen als für sie selbst am bedeutsamsten. Fast

Tabelle 27: Durchschnittliche Bewertung des Nutzens der Module für die Praxis auf einer sechsstufigen Skala

	Mittelwert
Rollenspiel Berufungskommission	4,6
Baustein Bewerbungsvortrag	4,5
Coaching	4,5
Bewerbungsunterlagen-Beratung	4,5
Netzwerkbildung	3,4
Vortrag Professorin	3,4
Bewerbungsoutfit-Beratung	3,3

ebenso viele (32 Prozent) sahen die Gruppenerfahrungen und die Netzwerkbildung als wichtigste Aspekte. In diesen offenen Antworten spiegelt sich die hohe Bewertung der aktiven Seminarelemente – Rollenspiel zur Berufungskommission und Bewerbungsvortrag – wider. Auffällig ist die häufige Nennung der Netzwerkbildung, die bei den Seminarmodulen geringere Werte bezüglich Wichtigkeit und Nützlichkeit erzielte und auch bei den Erwartungen kaum eine Rolle spielte.

Tabelle 28: Persönlich wichtige und hilfreiche Punkte des Seminars

	Fälle	Prozent
Training von Kompetenzen	146	33,4
Gruppe/Netzwerkbildung	138	31,6
Beratung bzgl. eigenem Qualifikationsprofil	113	25,9
Beratung bzgl. Karriereplanung	93	21,3
Insider – Information	84	19,2
Bestärkung in beruflicher Zielsetzung	42	9,6
Sonstiges	37	8,5
rechtliche Informationen/ Infos zu Wissenschaftsstrukturen	24	5,5
mehrere Aspekte wichtig/keiner	16	3,7
Gesamt	437	158,6

Vermisst haben die Teilnehmerinnen vor allem Informationen zur eigenen Fachkultur und mehr individuelle Beratung. Auch mehr rechtliche Informationen und Hinweise zu den Wissenschaftsstrukturen sowie noch mehr aktives Training wünschten sich die Befragten. Allerdings geben die Teilnehmerinnen auf diese Frage am zweithäufigsten die Antwort, es hätte nichts am Seminar gefehlt, was auf ein insgesamt gelungenes Seminarkonzept schließen lässt. Am häufigsten wurden bei dieser offenen Frage jedoch sonstige, sehr individuelle Wünsche angegeben. Beispielsweise wurde geäußert:

- „kritische Reflexion des Wissenschaftssystems“
- „realistische Darstellung, dass es viel zu wenig C3/C4-Stellen gibt“
- „Erfahrungsaustausch in der Gruppe über Bewerbungen“
- „Diskussion über das Selbstverständnis einer Hochschullehrerin“
- „weitere Gespräche mit Frauen in Führungspositionen“
- „regelmäßige Treffen über einen längeren Zeitraum, Fortsetzungsangebote“
- „Zeitmanagement“

Tabelle 29: Fehlende Elemente des Seminars

	Fälle	Prozent
Sonstiges	129	33,0
nichts	83	21,2
mehr individuelle Beratung	58	14,8
Information/Beratung zur eigenen Fachkultur	54	13,8
rechtliche Informationen/ Hinweise zu Wissenschaftsstrukturen	30	7,7
mehr aktives Training	28	7,2
Beratung zur Karriereplanung	23	5,9
Diskussion/ Beratung bzgl. beruflicher Alternativen	18	4,6
Vereinbarkeitsthematik	17	4,3
Laufbahn FH – Professur	8	2,0
Gesamt	391	114,6

Eindeutig sind die Meinungen zu möglicherweise verzichtbaren Seminarbausteinen: Am häufigsten wurde hierauf geantwortet, dass keiner der Bausteine verzichtbar war (44 Prozent), unmittelbar gefolgt von der Angabe, dass auf die Bewerbungsoutfit-Beratung noch am ehesten verzichtet werden könnte (22 Prozent).

Den befragten Wissenschaftlerinnen wurde auch Gelegenheit gegeben, weitere Anregungen oder Kritik in einer offenen Frage zu formulieren. Hierbei wurde am häufigsten explizit angegeben, keine weiteren kritischen Punkte zu sehen (17 Prozent), oder aber es wurde ausdrücklich eine positive Bewertung des Seminars oder einzelner Module nochmals schriftlich ausgedrückt (14 Prozent). Kritische Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf die Bildung von fachlich homogenen Gruppen, eine Kritik an der fachlichen Vorbereitung oder Qualifikation der Seminarleiterinnen sowie auf das persönliche Verhalten der Seminarleiterinnen. Auch der Mangel an weiterführenden Angeboten wurde kritisiert sowie die Form der zeitlichen Organisation während des Seminars.

3.3 *Bewertung der Folgecoachings*

Das Programm „Anstoß zum Aufstieg“ beinhaltete drei Coaching-Angebote für die Teilnehmerinnen: Ein Coaching erfolgte im Rahmen der jeweiligen Seminare. Nach dem Seminar konnten die Teilnehmerinnen zwei weitere Coachings in verschiedener Form – als Telefoncoaching sowie als Einzel- oder Gruppencoaching in den Büros der Trainerinnen oder an einem anderen Ort – wahrnehmen.

Ein bemerkenswerter Anteil von einem Drittel der befragten Teilnehmerinnen nahm die Folgecoachings nicht in Anspruch. Weitere 16 Prozent hatten nach sechs Monaten noch nicht alle Coachingtermine eingelöst. Das gesamte Coachingangebot wurde im entsprechenden Zeitrahmen von rund 50 Prozent der Teilnehmerinnen genutzt.

Ein Drittel derjenigen, die keine (weiteren) Coachingtermine nach dem Seminar wahrnahmen, nannte zeitliche Belastungen aufgrund der beruflichen Situation als Grund. Mehr als ein Viertel hatte im entsprechenden Zeitraum keinen weiteren Coachingbedarf, da die berufliche Situation unverändert sei. Für andere Teilnehmerinnen hatten sich bereits wesentliche Fragen im Seminar oder nach dem ersten Folge-Coaching geklärt, so dass es keinen weiteren Bedarf gab. Nur sehr wenige Befragte gaben an (2,6 Prozent aller Teilnehmerinnen), während des Seminars das Coaching nicht als hilfreich erlebt und daher keine Termine in Anspruch genommen zu haben. Nur neun Teilnehmerinnen

sahen für sich selbst grundsätzlich keinen Bedarf an Coachingangeboten. Sehr vereinzelt wurden persönliche Antipathie, Vergessen des Coaching-Angebots oder Kostengründe – vermutlich Telefon- oder Reisekosten – angeführt, kein weiteres Coaching in Anspruch zu genommen zu haben.

Tabelle 30: Gründe für die Nicht-Inanspruchnahme des Folge-Coachings

	Anzahl	Prozent	Prozent: bezogen auf „Coaching nicht (vollständig) in Anspruch genommen“
trifft nicht zu	296	63,4	
keine Zeit aufgrund beruflicher Belastungen/Veränderungen	55	11,8	32,2
kein weiterer Bedarf, da Situation unverändert	46	9,9	26,9
kein weiterer Beratungsbedarf/ Bedarf durch Coaching geklärt	22	4,7	12,9
Sonstiges	14	3,0	8,2
Coaching während des Seminars nicht als hilfreich erlebt	12	2,6	7,0
grundsätzlich kein Bedarf	9	1,9	5,3
keine Zeit aufgrund privater Belastungen/Veränderungen	7	1,5	4,1
Gründe, die mit Person der Coach im Zusammenhang stehen	2	0,4	1,2
„Vergessen“ des Coaching-Angebots	2	0,4	1,2
Kostengründe	2	0,4	1,2
Gesamt: Coaching nicht (vollständig) in Anspruch genommen	171	36,6	100,0
Gesamt	467	100,0	

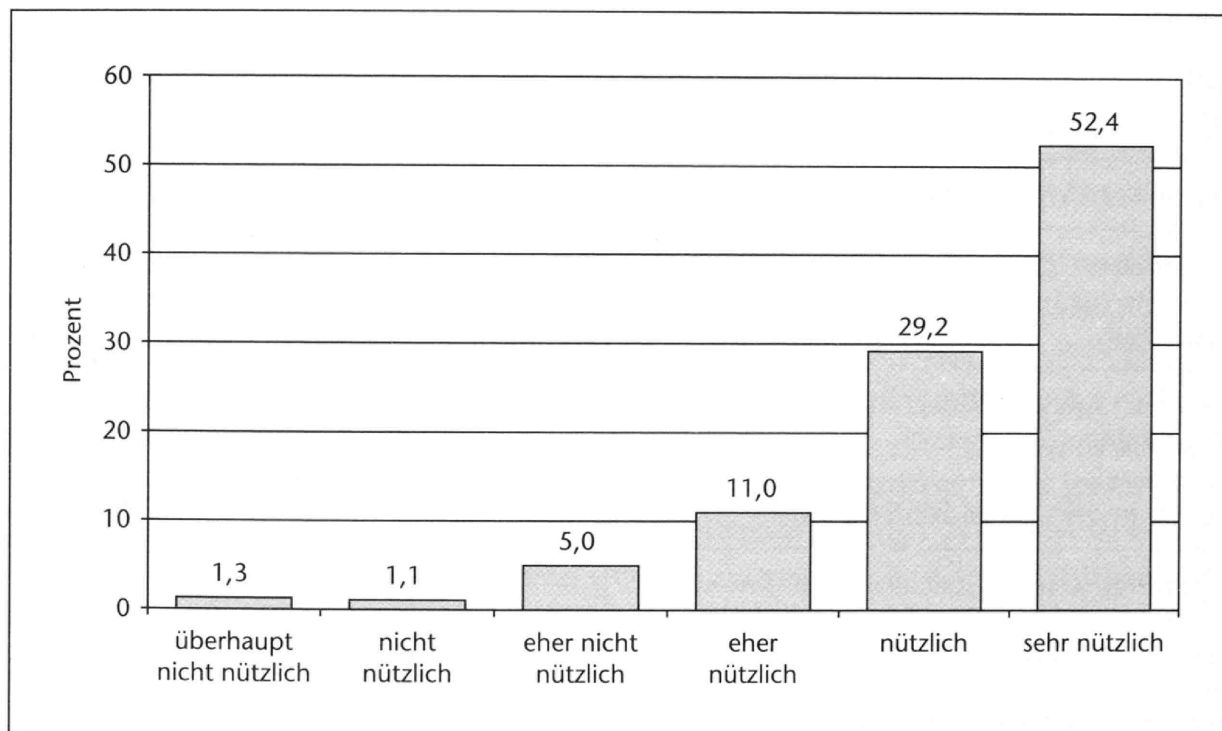
Die weit überwiegende Mehrheit derjenigen Wissenschaftlerinnen, die das Coaching in Anspruch nahmen, wählten ein Telefoncoaching (70 Prozent). Lediglich 21 Prozent suchten die Coaches in ihren Praxisräumen auf und selten fanden Treffen an einem anderen Ort (9 Prozent) oder ein Gruppencoaching (5,3 Prozent) statt. Das Telefoncoaching bietet anscheinend ein Setting, das in seiner Kombination zwischen individueller Beratung und geringem organisatorischen Aufwand bei den Wissenschaftlerinnen eine hohe Akzeptanz fand.

Die inhaltlichen Schwerpunkte waren – wie bei einem Coaching zu erwarten – sehr individuell gewählt: Ein großer Anteil der Befragten machte keine Angaben oder nannte Themen unter der Kategorie „Sonstiges“. Genauer benannt wurden dabei vorrangig Präsentationstechniken und Lehrprofil, Entscheidungsfindung bezüglich der beruflichen Situation sowie der Umgang mit Vorgesetzten und Kollegen oder Kolleginnen. Daneben wurden während des Coachings vor allem Bewerbungssituationen vorbereitet, Bewerbungsunterlagen besprochen und Karrierestrategien entwickelt. Die Nachbereitung von Bewerbungsgesprächen, die Vorbereitung von Berufungsverhandlungen und Stressbewältigung spielten dagegen eine geringere Rolle. Karrierestrategien sowie die Vorbereitung auf konkrete Bewerbungssituationen nahmen also erheblichen Raum in den Folgecoachings ein.

Über drei Viertel der AzA-Teilnehmerinnen (78 Prozent) hatten vor dem Seminar noch keine Erfahrungen mit dem Instrument Coaching gesammelt. Nach dem Erleben dieses Instrumentariums innerhalb des Programms fiel die Bewertung ausgesprochen positiv aus: Rund 82 Prozent der Wissenschaftlerinnen bewertete Coaching als nützliches oder sogar sehr nützliches Instrumentarium für die Optimierung der Karriere(planung). Weitere 11 Prozent bezeichneten es als zumindest eher nützlich. Eine ungünstige Bewertung wurde nur von insgesamt 7,4 Prozent der AzA-Teilnehmerinnen abgegeben.

Diese insgesamt positive Bewertung des Instruments Coaching schlägt sich auch in der Bewertung der konkreten Folge-Coachings nach den Seminaren nieder und ist wahrscheinlich auch auf die positiven Erfahrungen im Rahmen des Programms zurückzuführen. In der Gesamtschau bewerteten diejenigen, die die Coachings in Anspruch nahmen, dieses Angebot im Mittelwert mit 4,7 auf einer sechsstufigen Skala. Trotz der positiven Bewertung schnitt das Folgecoaching etwas ungünstiger ab als das Seminar. Ähnlich wie bei den Seminaren bewerteten wiederum diejenigen Wissenschaftlerinnen das Coaching-Angebot besonders positiv, die gleichzeitig eine hohe Aufstiegsorientierung und hohe Werte für die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen.

Befragt nach Kritik am Coaching-Angebot benannten die meisten explizit, dass sie keine Kritik hätten bzw. mit dem Angebot zufrieden seien. Kritik wurde

Abbildung 10: Bewertung des Instruments Coaching im Rahmen der Karriereoptimierung

vor allem an dem zeitlichen Rahmen geäußert, nach dem das Coaching innerhalb eines sechsmonatigen Zeitrahmens in Anspruch zu nehmen war (dieses war aus abrechnungstechnischen Gründen notwendig) sowie an der speziellen Coaching-Technik. Weitere Kritikpunkte waren mangelnde Zeit für das Coaching innerhalb des Seminars sowie Kritik an der Qualifikation der Coach. Gefehlt hat einigen Teilnehmerinnen ein schriftliches Feedback, ein Peer-Coaching – einige Teilnehmerinnen gründeten eine entsprechende Gruppe an ihrem Heimatort – oder die Einbettung des Coaching in eine fachspezifische Netzwerkbildung.

Tabelle 31: Kritik am Coaching-Angebot

	Fälle	Prozent
trifft nicht zu/kein Coaching wahrgenommen	127	44,6
keine Kritik/mit Coaching sehr zufrieden	61	21,4
Kritik an sechsmonatigem Zeitrahmen	51	17,9
Sonstiges	48	16,8
Kritik an spezieller Coaching – Technik/Vorgehen	39	13,7
Kritik an der Qualifikation der Coach	22	7,7
Zu wenig Zeit für Coaching beim Seminar	19	6,7
persönliche Kritik an der Person der Coach	9	3,2
Kritik an Coaching- Form: Telefoncoaching als unpersönlich wahrgenommen	9	3,2
Gesamt ¹²	285	135,1

In der Rückschau nach sechs Monaten wurden Seminar und Folgecoachings von den Teilnehmerinnen des Programms „Anstoß zum Aufstieg“ insgesamt sehr positiv bewertet.

Tabelle 32: Bewertung von Seminaren und Folgecoachings

	Seminar	Folgecoachings
Gültige N	487	313
Mittelwert	5,15	4,72
Standardabweichung	0,95	1,30
Minimum	1	1
Median	5	5
Maximum	6	6

1 = sehr schlecht, 6 = sehr gut

¹² Prozentzahlen über 100 ergeben sich aufgrund der Möglichkeit von Mehrfachantworten.

Die Seminare erhielten ein mittleres Rating von 5,15 und die Folge-Coachings von 4,72 auf einer sechsstufigen Skala. Eine ähnlich positive Einstufung erfolgte für die Coachings während der Seminare. Diese positive Bewertung ist umso höher zu veranschlagen, als sie nicht unmittelbar nach den Seminaren erfolgte, sondern die Teilnehmerinnen innerhalb eines halben Jahres die Umsetzbarkeit des Gelernten in ihre berufliche Praxis überprüfen konnten.

In einer weiteren offenen Frage wurde nochmals um Verbesserungsvorschläge und Kritik gebeten. Dies nutzen fast 30 Prozent der Wissenschaftlerinnen, um sich nochmals positiv zum Programm „Anstoß zum Aufstieg“ zu äußern. Erst als zweithäufigste Antwort werden die Organisation der Seminare kritisiert. Auf die Zusammensetzung der Gruppe beziehen sich Anregungen, die eine fachlich homogenere Gruppe, eine kleinere Gruppengröße, eine intensivere Vernetzung oder eine regional zusammengesetzte Gruppe wünschen. Inhaltlich werden mehr Informationen zu den Strukturen in Hochschulen sowie zu Alternativen zu einer Hochschullaufbahn gewünscht.

Tabelle 33: Kritik und Vorschläge zum Programm „Anstoß zum Aufstieg“

	Fälle	Prozent
Sonstiges	75	39,7
Keine/Seminar insgesamt sehr positiv	55	29,1
Kritik an Organisation des Seminars und den Trainerinnen	27	14,3
mehr Informationen zu Strukturen in Hochschulen	18	9,5
weiterreichende/intensivere Vernetzung der Teilnehmerinnen	14	7,4
Gruppen fachlich homogener zusammensetzen	14	7,4
Kritik an persönlichem Umgang/Qualifikation der Trainerinnen	14	7,4
kleinere Gruppengröße	6	3,2
mehr Raum für Info und Diskussionen bzgl. Hochschul-Alternativen	5	2,6
Wissenschaftlerinnen aus denselben Regionen in eine Gruppe	3	1,6
Gesamt	189	122,2

Einige Zitate aus den Fragebögen mögen die Wünsche und Anregungen der Teilnehmerinnen verdeutlichen:

„Gefehlt hat eine stärker fachspezifische Ausrichtung, was natürlich bei der gemischten Gruppe kaum möglich war.“

„(...) Im nächsten Leben wünsche ich mir das Seminar 10 Jahre früher.“

„(...) Besser wäre eine längerfristige individuelle Beratung im Anschluss an das Seminar.“

Reaktionen auf die Seminare erfolgten jedoch nicht nur über den Fragebogen, sondern zahlreiche Teilnehmerinnen äußerten sich per email. Insgesamt elf ehemalige Teilnehmerinnen teilten dem CEWS auf diese Weise mit, dass sie inzwischen eine Professur – zum Teil im Ausland und in den USA – erhalten haben. Einige Wissenschaftlerinnen benennen die Seminare im Programm „Anstoß zum Aufstieg“ dabei explizit als unterstützend:

„Ich freue mich Ihnen mitteilen zu können, dass ich einen Ruf auf eine C4-Professur am (...) erhalten habe und diesen zum (...) angenommen habe. Meine Teilnahme am Programm „Anstoß zum Aufstieg“ war mir dabei sehr hilfreich!“

„Im Sinne eines Rücklaufs möchte ich Ihnen heute mitteilen, dass ich per (...) einen Ruf an (...) auf eine C3-Professur für (...) (Listenplatz 1) erhalten habe. Das Programm hat mich in meiner Bewerbungsstrategie sehr unterstützt.“

Eine Wissenschaftlerin reflektiert über den Beitrag des Programms zu ihrer Berufung als Forschungsgruppenleiterin:

„Ob und wie das Seminar „Anstoß zum Aufstieg“ auch zum Erfolg beigetragen hat, ist schwer zu beurteilen. Auf alle Fälle hat es mir geholfen zu sehen, welche „Fehler“ ich aus dem Blickwinkel des deutschen Hochschulsystems gemacht habe und meiner Entscheidung für Alternativen dazu sicherer zu werden.“

4. Erfolgskontrolle: Qualifikation und Bewerbungsverhalten sechs Monate nach den Seminaren

4.1 Qualität und Effektivität

Im vorangegangenen Abschnitt ist deutlich geworden, dass die Teilnehmerinnen die Seminare und Coachings insgesamt sehr gut bewerten. Allerdings können die subjektiven Bewertungen durch die Teilnehmerinnen nur ein Bestandteil von Evaluationen sein. Diese Einschätzungen allein sagen noch nichts

über Effektivität und Effizienz einer Maßnahme aus, sondern es ist darüber hinaus zu fragen, ob die Seminare wirkungsvoll im Sinne einer Unterstützung bei dem Karriereweg der Wissenschaftlerinnen sind und ob sie zu der übergeordneten Zielsetzung – der Erhöhung des Frauenanteils in Führungspositionen der Wissenschaft – beitragen.

Zu fragen wäre also zum einen nach der Effektivität, dem Grad der Zielerreichung, und zum anderen nach der Effizienz, dem Verhältnis von aufgewendeten Mitteln zu den erreichten Leistungen.

Die Zielerreichung wird in dieser Evaluation erfasst, indem die Teilnehmerinnen nach ihren beruflichen Entwicklungen – Zielsetzungen, Qualifikation, Bewerbungen und Resonanz auf die Bewerbungen sowie aktuelle Position – in den sechs Monate seit dem Besuch des Seminars befragt wurden. Dieses Verfahren kann allerdings nur eine Annäherung bieten. Zum einen sind sechs Monate für den Wissenschaftsbereich ein zu kurzer zeitlicher Rahmen, da die Verfahren der Personalrekrutierung in der Wissenschaft – vor allem für Führungspositionen – komplex sind und regelmäßig bis zu anderthalb Jahre dauern (Schmitt et al. 2004: 57). Zum anderen fehlen Vergleichs- oder Kontrollgruppen, um die festgestellten Effekte einordnen zu können. Beide Aspekte schränken die Aussagekraft zur Zielerreichung ein. Umfassende Aussagen zur Effizienz können aufgrund des kurzen Zeitrahmens bis zur Nachbefragung nicht sinnvoll gemacht werden.

4.2 Zielsetzungen

An den Zielsetzungen der Teilnehmerinnen hat sich insgesamt wenig geändert: Auch nach dem Seminar streben die meisten Wissenschaftlerinnen (62 Prozent) eine Professur an einer wissenschaftlichen oder künstlerischen Hochschule an. Rund 11 Prozent verfolgen das Ziel einer Professur an einer Fachhochschule. Jeweils eine Minderheit nennt eine Juniorprofessur (5,5 Prozent) oder eine Führungsposition in einer Forschungseinrichtung (4,4 Prozent) als vorrangige Zielsetzung. Eine Position außerhalb der Hochschule strebten zum Befragungszeitpunkt nur 5,4 Prozent der AzA-Teilnehmerinnen an.

Tabelle 34: Karriereziele sechs Monate nach dem Seminar

	Anzahl	Prozent
Juniorprofessur	27	5,4
FH – Professur	54	10,9
Professur an wissenschaftlicher oder künstlerischer Hochschule	309	62,3
Führungsposition in Forschungseinrichtung	22	4,4
Position außerhalb der Hochschule	27	5,4
keine festgelegte Zielsetzung	49	9,9
keine Angabe	8	1,6
Gesamt	496	100,0

Interessanter Weise ist der Anteil derjenigen ohne festgelegte Zielsetzung fast konstant geblieben, 10 Prozent nach dem Seminar im Vergleich zu 11 Prozent vorher. Jenseits dieses statischen Bildes sind aber „Wanderungen“ festzustellen: Von den 54 Wissenschaftlerinnen, die vor dem Seminar kein festes Ziel vor Augen hatten, gaben 50 Prozent (27 der Befragten) an, ein solches nach dem Seminar entwickelt zu haben.

Gleichzeitig gaben aber auch Frauen ihre feste Zielsetzung im Laufe der sechs Monate auf und antworten nun nach dem Seminar, keine klare berufliche Zielsetzung zu haben. In dieser kleinen Teilgruppe von 22 Frauen sind zum einen Wissenschaftlerinnen vertreten, die zuvor eine Juniorprofessur oder Professur angestrebt hatten. Auch Frauen, die über dem Altersdurchschnitt der Gesamtgruppe liegen, finden sich in dieser Teilgruppe. Ein kleiner Teil der Teilnehmerinnen nahm also – möglicherweise aufgrund von Rückmeldungen innerhalb des Seminars – eine Korrektur der bisherigen Zielvorstellung „wissenschaftliche Karriere“ vor, ohne dass in den sechs Monaten seit dem Seminar neue Ziele entwickelt wurden.

4.3 Wissenschaftliche Qualifikation und Position

Im Bezug auf die Qualifikation fanden in dem kurzen Zeitraum von sechs Monaten recht deutliche Entwicklungen statt. Der Anteil der Wissenschaftlerinnen, die über eine abgeschlossene Habilitation verfügen, erhöhte sich leicht: Weitere 37 Wissenschaftlerinnen konnten in diesem Zeitraum ihre Habilitation abschließen, dies entspricht einem Anstieg an Habilitierten um knapp

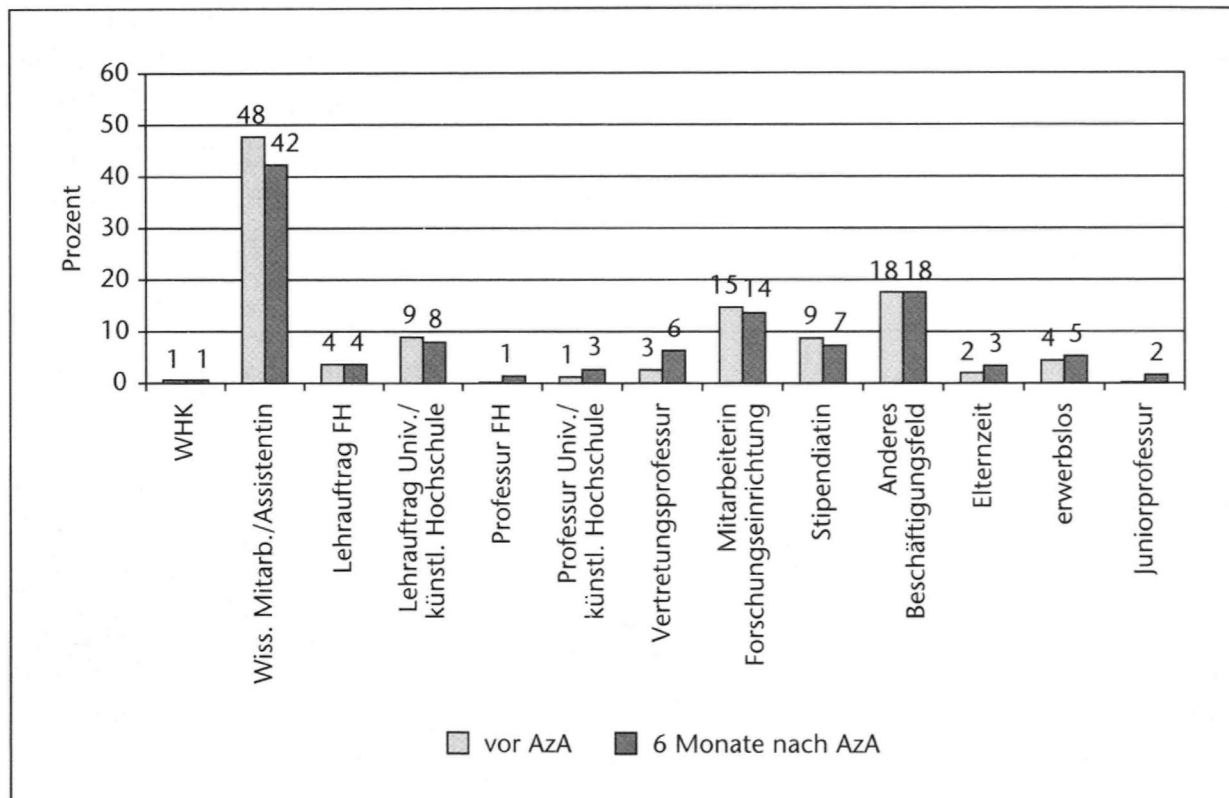
9 Prozentpunkte in diesem kurzen Zeitraum. Diese zusätzlich abgeschlossenen Habilitationen verringerten jedoch nicht die Anzahl der Wissenschaftlerinnen, die sich im Prozess der Habilitation befinden. Vielmehr ist der Anteil dieser Qualifikationsstufe mit 26 Prozent fast konstant geblieben, so dass davon auszugehen ist, dass weitere Wissenschaftlerinnen sich nach dem Seminar zu einer Habilitation entschlossen und ihr Habilitationsprojekt begonnen haben. Verringert hat sich der Anteil der Frauen, die sich noch im Prozess der Promotion befinden.

Tabelle 35: Höchster Stand der wissenschaftlichen Qualifikation zum Zeitpunkt der Bewerbung und sechs Monate nach dem Seminar

	bei der Bewerbung		sechs Monate nach dem Seminar	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
trifft nicht zu			2	0,4
Studienabschluss	12	2,4		
Promotion in Bearbeitung	51	10,3	29	6,1
Promotion	78	15,8	44	9,3
wissenschaftliche Weiterqualifizierung ohne Habilitation	58	11,7	69	14,6
Habilitation geplant	70	14,1	65	13,7
Habilitation in Bearbeitung	124	25,1	125	26,4
Habilitation abgeschlossen	102	20,6	139	29,4
Gesamt	495	100,0	473	100,0

Für die Mehrheit der Befragten fanden innerhalb der sechs Monate keine entscheidenden Veränderungen in der beruflichen Position statt. Auch sechs Monate nach dem Seminar sind die meisten Wissenschaftlerinnen weiterhin auf der Position einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin oder Assistentin an einer

Abbildung 11: Berufliche Position vor und nach dem Seminar



Hochschule tätig, wobei sich deren Anteil von 48 Prozent auf 42 Prozent verringerte. Gestiegen ist dagegen der Anteil an Professorinnen von 1,2 Prozent auf 2,6 Prozent und an Vertretungsprofessorinnen von 2,6 Prozent auf 6,3 Prozent. Der Anteil der Juniorprofessorinnen lag zum Befragungszeitpunkt bei 1,8 Prozent. Insgesamt 20 Teilnehmerinnen haben eine Professur an einer Fachhochschule, einer wissenschaftlichen oder einer künstlerischen Hochschule inne (gegenüber 7 Wissenschaftlerinnen vor den Seminaren), 31 eine Vertretungsprofessur (gegenüber 13 vorher). Die Anzahl der Juniorprofessorinnen stieg von eins auf acht.

Unter Berücksichtigung des kurzen Zeitraumes zwischen der Seminarteilnahme und der Befragung kann insgesamt von einer positiven Entwicklung für einen großen Teil der Wissenschaftlerinnen gesprochen werden.

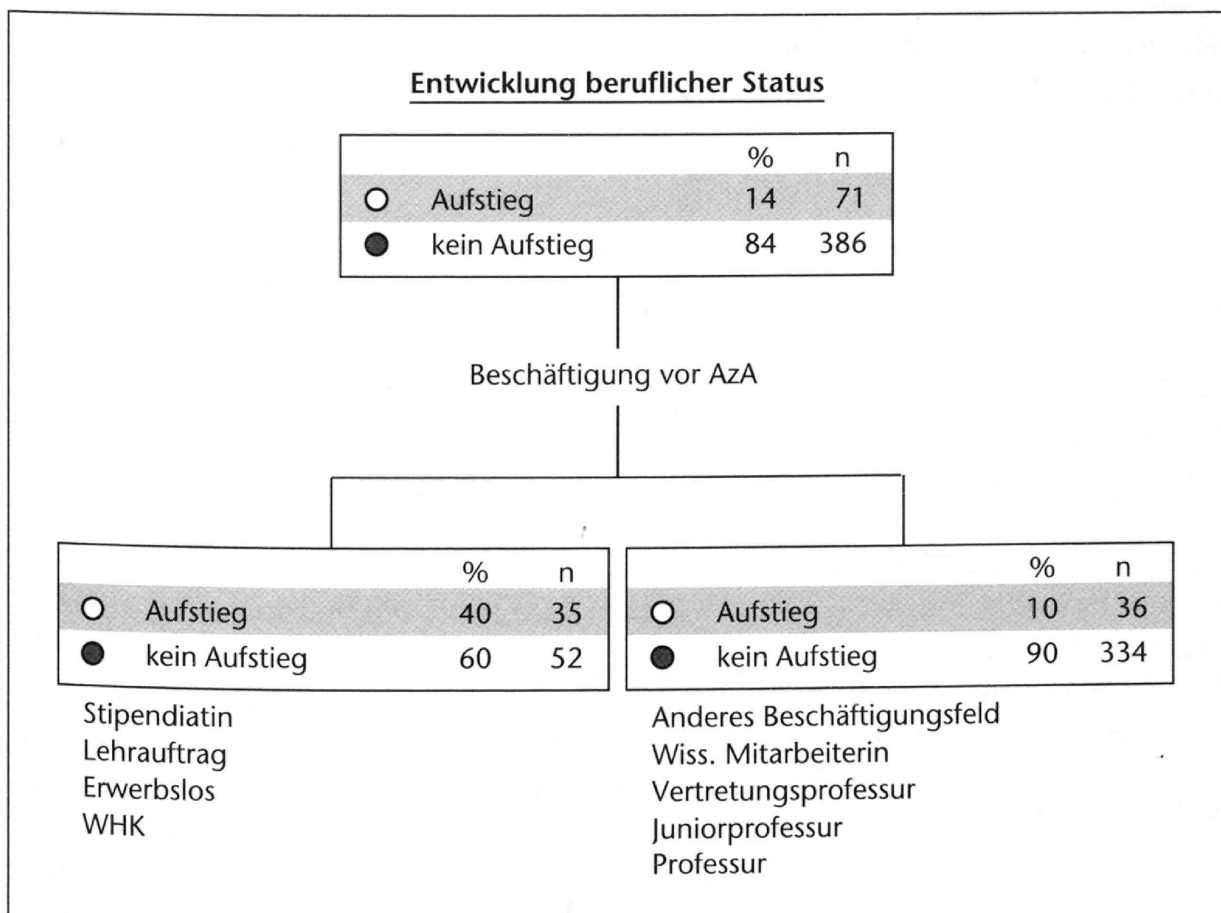
Um diese Veränderungen besser zu erfassen und vor allem den Anteil an Wissenschaftlerinnen identifizieren zu können, die in sechs Monaten einen Aufstieg im Sinne eines höheren Status erreichen konnten, wurden die Veränderungen der beruflichen Situationen in vier Kategorien recodiert: keine Veränderung des Berufsstatus, Aufstieg, Abstieg oder Auszeit, wobei einige Fällen nicht klar zuzuordnen waren. Grundlage für diese Analyse war der Berufsstatus sechs Monate nach dem Seminar im Vergleich zum Berufsstatus vor der Teilnahme an dem Programm. Erwartungsgemäß zeigen viele der Befragten keine

Tabelle 36: Entwicklung des beruflichen Status

	Anzahl	Prozent
Abstieg	23	4,6
keine Veränderung	366	73,8
Aufstieg	71	14,3
Ausstieg/Auszeit	5	1,0
unklar	31	6,3
Gesamt	496	100,0

Veränderung ihres Status (74 Prozent), allerdings ergab sich für 14 Prozent ein deutlicher Aufstieg in der wissenschaftlichen Karriereleiter. Aus der Wissenschaft temporär oder dauerhaft ausgestiegen ist in diesem Zeitraum lediglich 1 Prozent der Teilnehmerinnen; 4,6 Prozent mussten einen Abstieg in ihrem

Abbildung 12: Entscheidungsbaum „Aufstieg und Ausgangsposition“



Status hinnehmen. Bei 6,3 Prozent ergaben sich Veränderungen der beruflichen Situation, die jedoch hinsichtlich der qualitativen Bewertung nicht klar einzuordnen waren.

Zur differenzierten Analyse von Zusammenhängen zwischen Veränderungen in der beruflichen Position und anderen Variablen, wurde das so genannte Answer-Tree-Verfahren bzw. die Entscheidungsbaum-Analyse gewählt, ein exploratives Verfahren, das aus dem Data Mining stammt und das Zusammenhänge in einem großen Datensatz aufzeigt (Bühl/Zöfel 2002).

Diese Analyse zeigt, dass der stärkste Zusammenhang bezüglich der beruflichen Statusveränderungen mit der Position vor der Teilnahme besteht.

Von den Frauen, die weniger etablierte Ausgangspositionen – z.B. Stipendien oder wissenschaftliche Hilfskraftstellen – innehatten, konnten 40 Prozent einen Aufstieg erreichen. Dagegen erreichten nur 10 Prozent derjenigen Teilnehmerinnen, die z.B. als wissenschaftliche Mitarbeiterin, Vertretungsprofessorin oder Juniorprofessorin eine relativ etablierte Position bekleideten, innerhalb von sechs Monaten einen Aufstieg. Ein wesentlicher Grund hierfür liegt in den kürzeren Zeiträumen, in denen mittlere Positionen im Vergleich zu Führungspositionen, wie Professuren, besetzt werden können. Es gibt also guten Grund für die Annahme, dass sich der Anteil der Aufsteigerinnen – gerade von den mittleren auf die hohen Positionen – in einem längeren zeitlichen Abstand betrachtet noch weiter deutlich erhöhen wird.

4.4 Bewerbungsverhalten

Tabelle 37: Bewerbungen nach dem Seminar, nach Position und Anzahl der Bewerbungen

			Junior- professur	FH- Professur	Professur an wiss./ künstl. Hochschule	Vertretungs- professur	Forschungs- einrichtung
keine Bewerbung	Anzahl		447	414	305	467	469
	Prozent		90,1	83,5	61,5	94,2	94,6
eine oder mehr Bewerbungen	Anzahl		47	79	185	14	25
	Prozent		9,48	15,93	37,3	2,82	5,04
davon	eine Bewerbung	Anzahl	36	40	74	13	16
		Prozent	76,6	50,63	40,0	92,86	64,0
	zwei Bewerbungen	Anzahl	5	18	35	1	4
		Prozent	10,64	22,78	18,92	7,14	16,0
	drei Bewerbungen	Anzahl	2	12	26	0	3
		Prozent	4,26	15,19	14,05		12,0
	vier Bewerbungen	Anzahl	2	4	14		2
		Prozent	4,26	5,06	7,57		8,0
	fünf Bewerbungen	Anzahl	1	2	11		
		Prozent	2,13	2,53	5,95		
	sechs Bewerbungen	Anzahl	1	2	7		
		Prozent	2,13	2,53	3,78		
	sieben bis neun Bewerbungen	Anzahl	0	0	10		
		Prozent		0	5,41		
	10 bis 20 Bewerbungen	Anzahl		1	6		
		Prozent		1,27	3,24		
	> 20 Bewerbungen	Anzahl			2		
		Prozent			1,08		
keine Angabe	Anzahl		2	3	6	15	2
	Prozent		0,4	0,6	1,2	3,0	0,4
Gesamt	Anzahl		496	496	496	496	496
	Prozent		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

In dem sechsmonatigen Zeitraum zwischen der Seminarteilnahme und der Befragung bewarben sich rund 60 Prozent der Befragten auf eine weitere wissenschaftliche Position. Den Zielsetzungen entsprechend entfielen die meisten Bewerbungen auf eine Professur an einer wissenschaftlichen oder künstlerischen Hochschule (37,5), gefolgt von Bewerbungen auf eine Fachhochschulprofessur (16 Prozent). Auf Juniorprofessuren entfielen 9,5 Prozent der Bewerbungen. Bewerbungen auf eine Vertretungsprofessur oder eine Position in einer Forschungseinrichtung spielen zahlenmäßig eine untergeordnete Rolle (2,8 Prozent bzw. 5,1 Prozent).

Als Resonanz auf ihre Bewerbungen gaben von den 292 Wissenschaftlerinnen 132 an (rund 45 Prozent), mindestens einmal zu einem Vortrag oder Vorstellungsgespräch eingeladen worden zu sein. Von diesen 132 Wissenschaftlerinnen wurden mehr als die Hälfte zu mindestens einem Bewerbungsvortrag (58 Prozent) eingeladen. Einen Platz auf einer Berufungsliste erhielten von allen, die sich im fraglichen Zeitraum beworben hatten, 15,5 Prozent (45 Wissenschaftlerinnen). Berufen wurden bis zur Befragung insgesamt 11 der Wissenschaftlerinnen, dies entspricht 2,5 Prozent aller Befragten.

Der Aktivitätsgrad der Wissenschaftlerinnen bezüglich Bewerbungen blieb nach dem Seminar etwa gleich. Diejenigen, die bereits vor dem Seminar zur Gruppe der aktivsten Bewerberinnen gehörten, sind auch im Zeitraum bis sechs Monate nach dem Seminar besonders aktiv gewesen. Dies gilt auch für diejenigen, die eine mittlere oder geringe Bewerbungsaktivität aufweisen. Die Zugehörigkeit zu Fächergruppen hat auf die Anzahl der Bewerbungen keinen Einfluss.

5. Einflussfaktoren auf die Karriereentwicklung: Bildungsherkunft und Selbstwirksamkeitserwartung

Das Datenmaterial, das mit der Evaluation des Programms „Anstoß zum Aufstieg“ erhoben wurde, ermöglicht es, einige Einflussfaktoren auf die Karriereentwicklung von Wissenschaftlerinnen in Deutschland genauer zu analysieren. Diese Ergebnisse sollen in einem letzten Kapitel präsentiert werden, da sich daraus auch Anregungen und Fragen für zukünftige gleichstellungspolitische Interventionen in Wissenschaft und Forschung ergeben. Der Fokus liegt dabei auf den Aspekten Bildungsherkunft und berufliche Selbstwirksamkeitserwartung.

5.1 Bildungsherkunft

Die Bildungsherkunft hat für Wissenschaftlerinnen eine größere Bedeutung als für Wissenschaftler. Zahlreiche biographisch orientierte Studien berichten von einem hohen Bildungshintergrund der Herkunftsfamilie von Wissenschaftlerinnen in (West-)Deutschland. Zudem entstammen Wissenschaftlerinnen häufiger als Wissenschaftler einer Akademikerfamilie.¹³ Zuletzt ergab eine Erhebung von Annett Schenk und Holger Krimmer bei 1156 deutschen Professoren und Professorinnen, dass der Vater von 29,1 Prozent der Professorinnen

13 Zusammenfassend hierzu: Lind 2004: 55–59.

und von 22,3 Prozent der Professoren ein Hochschulstudium absolviert hatte. Knapp 19 Prozent der Mütter von Professoren, aber mehr als 30 Prozent der Mütter von Professorinnen haben mindestens das Abitur abgelegt (Schenk/Krimmer 2003, 37–38). International vergleichende Studien zeigen, dass der gegenüber männlichen Wissenschaftlern höhere Bildungshintergrund von Wissenschaftlerinnen kein deutsches Phänomen ist: Mit unterschiedlicher Ausprägung trifft dies auch in Schweden, Österreich und Großbritannien zu, wobei ebenfalls durchgängig die Unterschiede bei der Bildung der Mütter deutlicher als bei denen der Väter sind (Buchholz 2003; Leontowitsch/Vázquez-Cupeiro 2003; Poulsen 2003; Leemann 2002). Als Trend lässt sich auch über Deutschland hinaus feststellen: Wissenschaftlerinnen in Führungspositionen entstammen häufiger einem akademischen Elternhaus als Wissenschaftler.

Die Stichprobe der AzA-Teilnehmerinnen bestätigt die hohe Bildungsherkunft von Wissenschaftlerinnen und erlaubt es darüber hinaus, weitere karriererelevante Zusammenhänge mit Bildungsherkunft zu benennen.

Bereits die Fächerwahl zeigt Unterschiede bezüglich der Bildungsherkunft: Unter den Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlerinnen sind überdurchschnittlich viele AzA-Teilnehmerinnen mit einer akademisch gebildeten Mutter (37,5 Prozent) vertreten. Auch die Medizinerinnen entstammen überdurchschnittlich einem Elternhaus mit einer akademisch gebildeten Mutter, und damit einem Elternhaus, in dem größtenteils beide Eltern ein Universitätsstudium absolvierten. Dagegen sind in den Gesellschafts- und Sozialwissenschaften stärker Frauen aus nichtakademischem Elternhaus vertreten.

Der über den Vater repräsentierte akademische Bildungshintergrund wirkt ebenfalls in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften und der Medizin sowie darüber hinaus in den Ingenieur- und Naturwissenschaften. Die Gesellschafts- und Sozialwissenschaften sind die einzige Fächergruppe, in der mehr als die Hälfte der Frauen keinen akademisch gebildeten Vater haben.

Tabelle 38: Bildungsherkunft und Fächerwahl

		Mutter Akademikerin	Mutter Nicht- Akademikerin	keine Angabe	Gesamt
Ingenieur- wissenschaften	Anzahl	10	27	1	38
	Prozent von Fächergruppe	26,3	71,1	2,6	100
Mathematik, Natur- wissenschaften	Anzahl	36	92	2	130
	Prozent von Fächergruppe	27,7	70,8	1,5	100
Agrar-, Forst- und Ernährungs- wissenschaften	Anzahl	1	7		8
	Prozent von Fächergruppe	12,5	87,5		100
Medizin, Gesundheits- wesen	Anzahl	18	41	1	60
	Prozent von Fächergruppe	30,0	68,3	1,7	100
Rechts- und Wirtschafts- wissenschaften	Anzahl	12	17	3	32
	Prozent von Fächergruppe	37,5	53,1	9,4	100
Gesellschafts- und Sozial- wissenschaften	Anzahl	24	94	6	124
	Prozent von Fächergruppe	19,4	75,8	4,8	100
Sprach- und Kultur- wissenschaften	Anzahl	25	66	1	92
	Prozent von Fächergruppe	27,2	71,7	1,1	100
keine Angabe	Anzahl	2	10		12
	Prozent von Fächergruppe	16,7	83,3		100
Gesamt	Anzahl	128	354	14	496
	Prozent von Fächergruppe	25,8	71,4	2,8	100

		Vater Akademiker	Vater Nicht-Akademiker	keine Angabe	Gesamt
Ingenieurwissenschaften	Anzahl	21	16	1	38
	Prozent von Fächergruppe	55,3	42,1	2,6	100
Mathematik, Naturwissenschaften	Anzahl	69	58	3	130
	Prozent von Fächergruppe	53,1	44,6	2,3	100
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	Anzahl	4	4		8
	Prozent von Fächergruppe	50,0	50,0		100
Medizin, Gesundheitswesen	Anzahl	30	29	1	60
	Prozent von Fächergruppe	50,0	48,3	1,7	100
Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Anzahl	19	10	3	32
	Prozent von Fächergruppe	59,4	31,3	9,4	100
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	Anzahl	44	75	5	124
	Prozent von Fächergruppe	35,5	60,5	4,0	100
Sprach- und Kulturwissenschaften	Anzahl	45	45	2	92
	Prozent von Fächergruppe	48,9	48,9	2,2	100
keine Angabe	Anzahl	4	7	1	12
	Prozent von Fächergruppe	33,3	58,3		92
Gesamt	Anzahl	236	244	16	496
	Prozent von Fächergruppe	47,6	49,2	3,2	100

Diese Ausprägungen finden sich bereits bei Studierenden: An Universitäten sind Studierende mit einem gehobenen und hohen Bildungshintergrund ebenfalls in den Rechtswissenschaften und in der Medizin überrepräsentiert. Dagegen „immatrikulieren sich Studieninteressierte aus bildungsfernen Schichten eher in sprach-, kultur- oder erziehungswissenschaftlichen Fächern“ (Isserstedt et al. 2004, 141). Die Autorinnen und Autoren der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks erklären diese Unterschiede zum einen mit „sozialgruppenspezifischen Bildungs- und Berufsinteressen, Erwägungen zur Studierbarkeit, zu Erfolgsaussichten im Studium und auf dem Arbeitsmarkt“, zum anderen mit der Fachkultur, die von der sozialen Zusammensetzung der Studierenden mitgeprägt wird und unter Umständen in einer distinktiven Weise auf unterrepräsentierte Gruppen wirkt (Isserstedt et al. 2004, 143). Die unterschiedliche Bildungsherkunft in der Fächerverteilung ist also ein Ergebnis der Fächerwahl zu Beginn des Studiums und nicht auf Mechanismen im Laufe des Qualifikationsprozesses zurückzuführen.

Das kulturelle Kapital¹⁴, über das Wissenschaftlerinnen aufgrund ihrer Bildungsherkunft verfügen, wirkt aber auch in den Qualifikationsprozess hinein. Bereits die Entscheidung für eine wissenschaftliche Weiterqualifikation wird durch den Bildungshintergrund beeinflusst, wie Leemann für die Schweiz zeigt: Auf die Promotionshäufigkeit von Hochschulabsolventinnen hat die mütterliche, nicht jedoch die väterliche Bildung einen deutlichen Einfluss. Dagegen ist bei den männlichen Absolventen die väterliche Bildung entscheidend (Leemann 2002, 122–126, 162–163). Von den AZA-Teilnehmerinnen erreichen diejenigen mit einem akademischen Bildungshintergrund die unterschiedlichen Qualifikationsstufen zum Teil deutlich früher als Frauen, die nicht über dieses kulturelle Kapital verfügen. Wissenschaftlerinnen mit einem akademischen Vater beenden ihre Promotion 1,5 Jahre und ihre Habilitation gut ein Jahr früher. Der Einfluss der über die Mutter vermittelten Bildungsherkunft verstärkt sich mit jeder Qualifikationsstufe: Wissenschaftlerinnen mit einer akademischen Mutter beenden ihr Studium 0,82 Jahre, ihre Promotion 1,38 Jahre und ihre Habilitation 1,49 Jahre früher.

Tabelle 39: Bildungsherkunft und Alter bei Erreichen von Qualifikationsstufen

		Alter bei Studienende	Alter bei Promotion	Alter bei Habilitation
Vater Akademiker	Mittelwert N	26 234	30,65 215	38,04 75
Vater Nicht-Akademiker	Mittelwert N	26,62 237	32,08 221	39,18 73
Differenz des Mittelwertes		0,62	1,43	1,14
keine Angabe	Mittelwert N	24,63 8	30,25 8	39,5 6
Insgesamt	Mittelwert N	26,29 479	31,36 444	38,64 154

14 Zu Bourdieus Konzept vom kulturellen Kapital und Habitus vgl. Bourdieu 1983; Treibel 1993; Krais/Gebauer 2002. Zur Anwendung des Konzeptes in der Frauen- und Geschlechterforschung vgl. Rademacher 2000; Engler 2003. Zur Anwendung des Habituskonzeptes auf Studien zur Chancengleichheit in der Wissenschaft vgl. Leemann 2002.

		Alter bei Studienende	Alter bei Promotion	Alter bei Habilitation
Mutter Akademikerin	Mittelwert N	25,72 126	30,37 117	37,54 41
Mutter Nicht- Akademikerin	Mittelwert N	26,54 347	31,75 321	39,03 109
Differenz des Mittelwertes		0,82	1,38	1,49
keine Angabe	Mittelwert N	23,83 6	29,33 6	39,25 4
Insgesamt	Mittelwert N	26,29 479	31,36 444	38,64 154

Keinen Einfluss hat die Bildungsherkunft auf die Bewertung von Karriere und die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung. Frauen aus akademischen und aus nicht-akademischen Elternhäusern bewerten Karriere gleich hoch und haben ein gleiches Zutrauen in ihre beruflichen Fähigkeiten. Für diese psychischen Faktoren scheinen bei den hoch qualifizierten Wissenschaftlerinnen der Stichprobe der selbst erworbene Qualifikationsstand und die Berufsziele einflussreicher als die Bildungsherkunft zu sein.

Tabelle 40: Bildungsherkunft, Bewertung des Begriffs Karriere und berufliche Selbstwirksamkeits-Erwartung

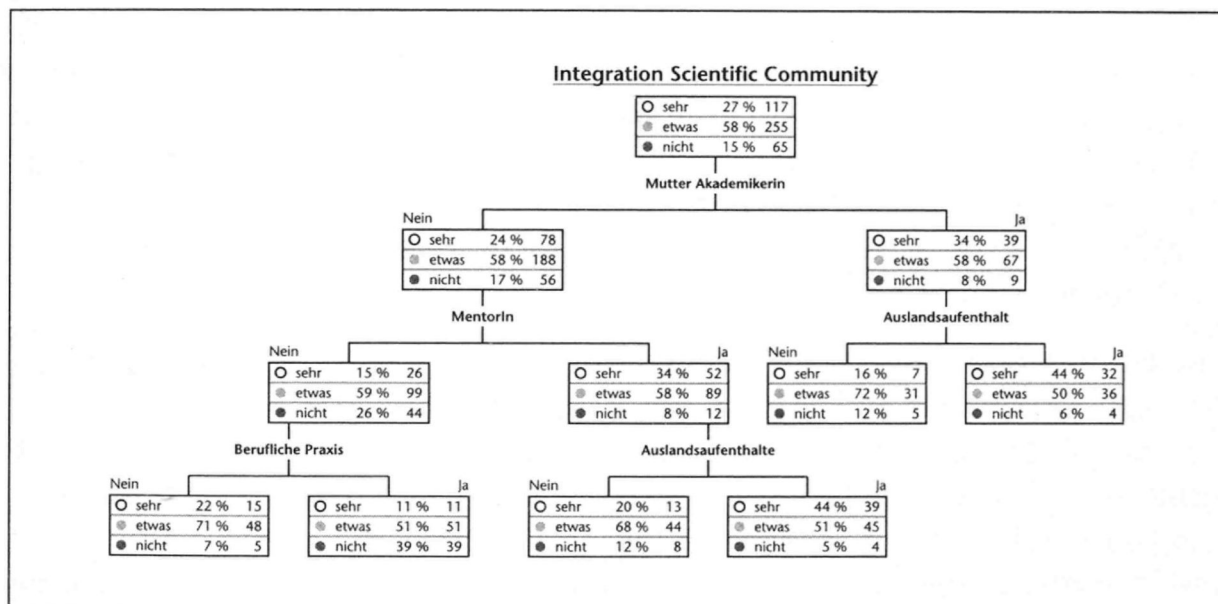
		Bewertung von Karriere	Beruflicher Selbst- wirksamkeits- erwartungswert
Vater Akademiker	Mittelwert N	4,57 231	4,020 228
Vater Nicht- Akademiker	Mittelwert N	4,58 241	4,046 231
keine Angabe	Mittelwert N	4,43 7	3,889 9
Insgesamt	Mittelwert N	4,57 479	4,030 468

		Bewertung von Karriere	Beruflicher Selbst- wirksamkeits- erwartungswert
Mutter Akademikerin	Mittelwert N	4,66 125	4,057 122
Mutter Nicht- Akademikerin	Mittelwert N	4,55 349	4,029 339
keine Angabe	Mittelwert N	3,80 5	3,600 7
Insgesamt	Mittelwert N	4,57 479	4,030 468

In dieser Stichprobe zeigt sich jedoch ein bemerkenswerter Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Mutter und der subjektiv eingeschätzten Integration in die Scientific Community. Wie aus anderen Studien bekannt, spielt die Integration in die wissenschaftliche Gemeinschaft für die Verankerung in der Wissenschaft und für die Karriereentwicklung eine wichtige Rolle (Leemann 2002; Matthies et al. 2001; Strasser/Schliesselberger 1998; Krais/Krumpeter 1997; Hemmati-Weber 1996). Für die AzA-Teilnehmerinnen konnte bereits ein Zusammenhang zwischen der Integration und dem Qualifikationsstand aufgezeigt werden: Vor allem hoch qualifizierte, bereits habilitierte Frauen geben an, dass sie sich sehr gut integriert fühlen. Darüber hinaus deuten sich Zusammenhänge zwischen der Integration und dem Bewerbungserfolg an.

Der stärkste moderierende Faktor für die Integration in die wissenschaftliche Gemeinschaft ist jedoch die Bildungsherkunft, also der Ausbildungsstand der Eltern. In der Gesamtstichprobe fühlten sich 14 Prozent überhaupt nicht in die Wissenschaft integriert, von diesen stammt keine Wissenschaftlerin aus einem Elternhaus, in dem beide Elternteile akademisch gebildet sind. Diejenigen Wissenschaftlerinnen, die sich gut in die Scientific Community integriert fühlten, stammten häufiger aus akademisch gebildeten Elternhäusern, wobei ein akademisches Elternhaus noch kein ausreichender Indikator für eine gute Integration darstellt. Umgekehrt scheint ein nicht-akademisches Elternhaus deutlich für ein geringes Integrationserleben zu prädestinieren: Diejenigen AzA-Teilnehmerinnen, die sich selbst als „überhaupt nicht integriert“ bezeichneten, stammen zu 82 Prozent aus einem nicht-akademischen Elternhaus. Auch hatten diejenigen AzA-Teilnehmerinnen, die eine besondere Unterstützung durch eine/n Mentor/in erlebten, eher mindestens ein akademisch gebildetes Elternteil als diejenigen ohne Mentor/in.

Abbildung 13: Zusammenhänge zwischen der Integration in die Scientific Community und weiteren Variablen



Für den analysierten Datensatz stand beim Answer-Tree-Verfahren von allen in Frage kommenden Variablen die Integration mit dem Ausbildungsstand der Mutter im engsten Zusammenhang.

Der engste Zusammenhang mit der Integration in die wissenschaftliche Gemeinschaft besteht nicht mit den Variablen Mentor/in oder Auslandsaufenthalt, sondern mit dem Bildungsstand der Mutter. War die Mutter Akademikerin, so waren die AzA-Teilnehmerinnen signifikant häufiger sehr gut integriert und seltener überhaupt nicht integriert. Erst danach spielt die Frage eines Auslandsaufenthaltes eine Rolle: Von den Teilnehmerinnen mit einer akademischen Mutter fühlen sich diejenigen besser integriert, die mindestens einen Forschungsaufenthalt im Ausland absolviert haben.

Anders im Falle einer nicht-akademisch gebildeten Mutter: Für diese Wissenschaftlerinnen spielt die Frage der Förderung durch einen Mentor oder eine Mentorin eine größere Rolle als ein Auslandsaufenthalt. Hatten die Teilnehmerinnen keine akademisch gebildete Mutter, aber einen unterstützenden Mentor oder eine Mentorin, so sind sie signifikant häufiger sehr gut integriert und seltener überhaupt nicht. Am häufigsten überhaupt nicht integriert fühlten sich Wissenschaftlerinnen mit beruflichen Erfahrungen außerhalb von Hochschule oder Forschungseinrichtung, ohne Mentor oder Mentorin und mit einer nicht akademischen Mutter. Die beste Integration erlebten Wissenschaftlerinnen mit einem Auslandsforschungsaufenthalt, deren Mutter Akademikerin ist.

Leemann kommt für die Schweiz zu widersprüchlichen Ergebnissen: Das kulturelle Kapital – der Bildungshintergrund der Mutter – hat nur einen schwa-

chen Einfluss auf die Integration von Wissenschaftlerinnen. Bezüglich der beruflichen Stellung der Mutter und des Vaters – das ökonomische Kapital – gelingt es Wissenschaftlerinnen aus niedrigen Einkommensklassen z.T. sogar besser ein Netzwerk aufzubauen. Auf das Netzwerk von Wissenschaftlern jedoch hat die väterliche Stellung einen deutlichen Einfluss (Leemann 2002, 180–182). Dagegen wirkt sich das akademische Milieu der Herkunftsfamilie auf die wissenschaftliche Produktivität der Wissenschaftlerinnen aus: Wissenschaftlerinnen, deren Mutter akademisch tätig ist, publizieren deutlich mehr als ihre Kolleginnen aus nicht-akademischem Milieu (Leemann 2002, 196–200).

Für die Stichprobe der AzA-Teilnehmerinnen lässt sich hiermit nachweisen, dass sich die Bildungsherkunft auf die Fächerverteilung, das Alter bei Erreichen der verschiedenen Qualifikationsstufen sowie die Integration in die Scientific Community auswirkt. Mit Bourdieu lässt sich die Bildungsherkunft als kulturelles Kapital fassen, das im Habitus inkorporiert ist. Für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler scheint dieses kulturelle Kapital unterschiedlich wirksam zu sein. Männern aus nicht akademischen Familien gelingt ein Aufstieg in der Wissenschaft häufiger als Frauen.¹⁵ Für Wissenschaftlerinnen ist demnach das im Elternhaus erworbene kulturelle Kapital bedeutsamer für eine akademische Karriere als für ihre männlichen Kollegen.

Aus diesen Zusammenhängen ergeben sich interessante Forschungsfragen zur geschlechterspezifischen Ausprägung und Wirkungsweise von kulturellem Kapital und zum Zusammenhang von Geschlecht, Bildungsherkunft und Habitus in der Wissenschaft, die hier nur angedeutet werden können. Kulturelles Kapital ist die im wissenschaftlichen Feld anerkannte und Prestige begründende Kapitalform. Hochschulen vermitteln über Bildungstitel kulturelles Kapital. Zugleich formen sie im Prozess der sekundären Sozialisation einen akademischen Habitus, der wiederum auf einem klassen- und geschlechterspezifischen Habitus aufbaut (Leemann 2002, 30–31). Frauen, die über den geforderten Habitus aufgrund ihrer Bildungsherkunft verfügen – und sich daher in dem sozialen Feld der Wissenschaft selbstverständlicher bewegen – haben es leichter, in dem männlich geprägten Umfeld Diskriminierungen und Ausschluss zu überwinden. Dies wirkt vor allem in der Weise, wie sie sich selbst dem sozialen Feld der Wissenschaft zugehörig fühlen und wie sie von Angehörigen des Feldes aufgenommen werden.¹⁶ Frauen wird die Zugehörigkeit zum Feld Wissenschaft eher abgesprochen. Dagegen kann das kulturelle Kapital, das in einem akademischen Elternhaus in Kindheit und

15 Zu unterschiedlichen Aufstiegschancen von Männern in den Bereichen Wirtschaft, Politik und Wissenschaft vgl. Hartmann 2002; Hartmann 2003.

16 Zu Bourdieus Konzept des sozialen Feldes, insbesondere in der Wissenschaft vgl. Krais 2000; Rademacher 2000; Krais/Gebauer 2002, Leemann 2002.

Jugend erworben wurde, und der entsprechende Habitus Wissenschaftlerinnen mit einem akademischen Bildungshintergrund das Zugehörigkeitsgefühl und die Aufnahme in die Wissenschaft erleichtern. Sie kennen Regeln und Verhaltensweisen dieses gesellschaftlichen Feldes bereits. Wo dieses fehlt, kann soziales Kapital – z.B. in Form der Unterstützung durch einen Mentor oder eine Mentorin – kompensierend wirken: Ein Mentor oder eine Mentorin führt in das soziale Feld und dessen – unausgesprochene – Regeln ein.

Aus diesem Befund ergibt sich für Interventionsstrategien, dass Nachwuchswissenschaftlerinnen verstärkt unterstützt werden sollten, Förderung durch Mentoren und Mentorinnen zu erhalten. Dies kann beispielsweise in Mentoring-Programmen geleistet werden, die an deutschen Hochschulen seit dem Ende der 1990er Jahre angeboten werden (Löther 2003). Da Integration in – oder Ausgrenzung aus – Wissenschaft und Forschung bereits frühzeitig beginnt, ist es sinnvoll, diese Programme auf allen Stufen der akademischen Qualifikation anzusetzen. Darüber hinaus sollten Nachwuchswissenschaftlerinnen unterstützt werden, aktiv Förderbeziehungen mit Mentoren und Mentorinnen sowie Netzwerke aufzubauen. Schließlich kann eine Reflexion über Ausgrenzungs- und Fremdheitserfahrungen aufgrund von Geschlecht und Bildungshintergrund in Seminaren und Trainings helfen, mit diesen Erfahrungen bewusst umzugehen. Das Programm „Anstoß zum Aufstieg“ wirkte zum Teil bereits in diese Richtung: Zum einen beinhaltet die Auseinandersetzung mit dem Bewerbungsprozess auch eine Reflexion des akademischen Habitus, vor allen in seiner geschlechts- und fachspezifischen Ausprägung. Zum anderen initiieren die Seminare Netzwerk-Prozesse, die die Integration der Teilnehmerinnen in die wissenschaftliche Gemeinschaft sowie die Reflexion über ihre Integration fördern.

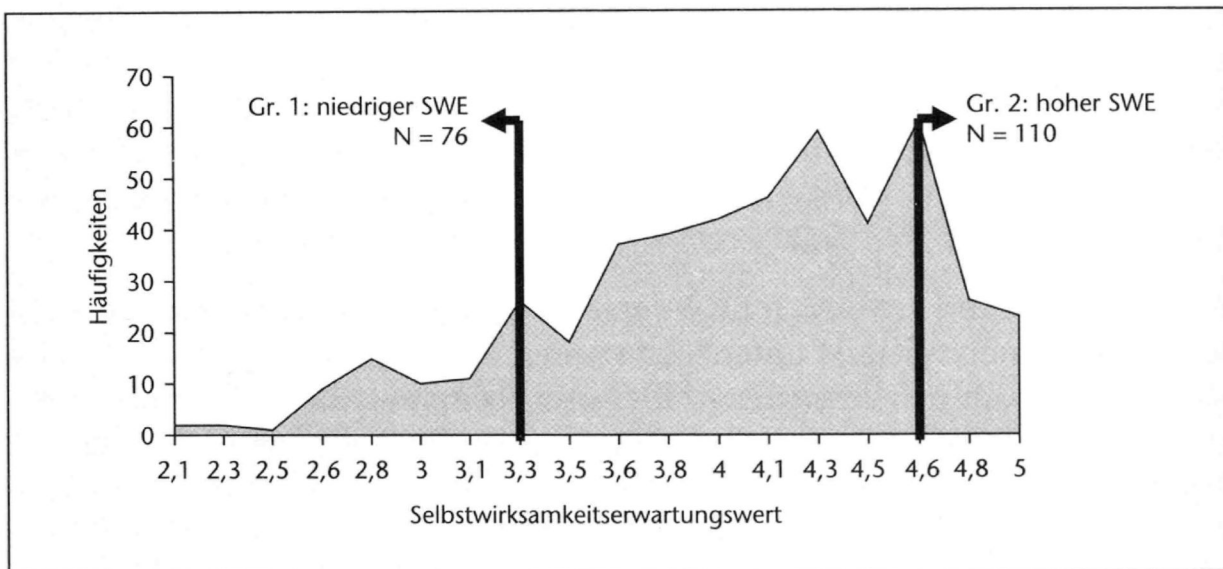
5.2 Selbstwirksamkeitserwartung

Im Zusammenhang mit dem Profil der Teilnehmerinnen wurde bereits das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung vorgestellt. Mit der Frage, welche Folgerungen sich aus diesem Konzept für Interventionsstrategien wie das Programm „Anstoß zum Aufstieg“ ergeben, sollen die Ergebnisse an dieser Stelle vertieft werden.

Der durchschnittliche Wert der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung liegt bei den AzA-Teilnehmerinnen bei 4,03 und ist damit überdurchschnittlich hoch. Innerhalb der Stichprobe streut der Wert zwischen 2,1 und 5,0, mit einer Standardabweichung von 0,6.

Um detailliertere Aussagen zu erhalten, wurden zwei Vergleichsgruppen gebildet: zum einen AzA-Teilnehmerinnen mit einem für diese Stichprobe unterdurchschnittlichen Selbstwirksamkeitserwartungswert und zum anderen Teil-

Abbildung 14: Verteilung der Werte der Selbstwirksamkeitserwartung



nehmerinnen mit einem überdurchschnittlichen Wert. Die erste Gruppe umfasst die unteren 15,2 Prozent der Stichprobe, 76 Frauen mit einem Wert kleiner oder gleich 3,3. In der zweiten Gruppe sind 110 Frauen mit einem Selbstwirksamkeitserwartungswert von 4,6 oder darüber vertreten (22,1 Prozent der Gesamtstichprobe).

Der Vergleich beider Gruppen ergab signifikante Unterschiede in Bewertungen, Integrationserleben und Zufriedenheit. Im Einzelnen fühlten sich die Wissenschaftlerinnen mit einem unterdurchschnittlichen Selbstwirksamkeitserwartungs-Wert weniger gut in ihren Karrierezielsetzungen durch das Seminar bestärkt, bewerteten das Coachingangebot negativer, gaben eine geringere Integration in die Wissenschaftsstrukturen an und zeigten eine geringere Zufriedenheit mit der aktuellen beruflichen Position als die Vergleichsgruppe. Darüber hinaus bewerten die Wissenschaftlerinnen mit niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartungs-Werten den Begriff Karriere negativer und maßen den Aspekten Aufstieg und Position eine geringere Bedeutung bei als die Gruppe der Wissenschaftlerinnen, mit einem für diese Stichprobe überdurchschnittlichen Selbstwirksamkeitserwartungs-Wert.

Von denjenigen, die eine gute Integration in die Scientific Community erleben, gehören 68 Prozent zur Gruppe mit überdurchschnittlicher beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung. Allerdings zeigten sich keine Unterschiede bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen denjenigen, die sich überhaupt nicht oder nur etwas integriert fühlen.

Insgesamt profitierten die Teilnehmerinnen mit einem unterdurchschnittlichen Selbstwirksamkeitserwartungswert nach ihrer subjektiven Einschätzung vergleichsweise weniger von dem Seminarangebot, während die Frauen mit

einem überdurchschnittlich hohen Wert das Seminar auch überdurchschnittlich positiv bewerten. Schließlich zeigt sich, dass die Wissenschaftlerinnen, die in den sechs Monaten zwischen der Seminarteilnahme und der Beantwortung des Fragebogens einen Aufstieg verzeichnen konnten, die höchste durchschnittliche Selbstwirksamkeitserwartung aller Seminarteilnehmerinnen zum Befragungszeitpunkt aufweisen. Aufgrund der reziproken Beziehung zwischen beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung und beruflichen Erfolgen bzw. Misserfolgen ist nicht auszuschließen, dass ein unmittelbar vorangegangener beruflicher Erfolg, z.B. eine neue Position, sich auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirkt. Gleichzeitig ist auch eine positive berufliche Entwicklung für die Wissenschaftlerinnen mit hohem Selbstwirksamkeitserwartungs-Wert nach den Annahmen des Konzeptes wahrscheinlicher.

Da die konzeptimmanenten Annahmen zu Zusammenhängen zwischen beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung und Karriereentwicklung inzwischen gut bestätigt wurden, ergibt sich für diejenigen Wissenschaftlerinnen mit einem unterdurchschnittlichen Selbstwirksamkeitserwartungs-Wert eine ungünstigere Prognose hinsichtlich ihres weiteren Karriereverlaufs als für die Wissenschaftlerinnen mit überdurchschnittlichen Selbstwirksamkeitserwartungs-Werten.

In Bezug auf die Wirkung von Selbstwirksamkeitserwartungen für die berufliche Entwicklung stellt sich zukünftig die Frage, ob und wenn ja, wie diese Ergebnisse auch in Form von gezielten Maßnahmen umgesetzt werden können. Die Selbstwirksamkeitserwartung ist nicht deterministisch, sie kann Veränderungen unterliegen. Wie berufliche Selbstwirksamkeitserwartung auf die Karriereentwicklung von Wissenschaftlerinnen wirkt, welche reziproken Prozesse hierbei wirksam werden und durch welche Faktoren sowohl Selbstwirksamkeitserwartungen als auch Karriereentwicklungen positiv beeinflusst werden können, kann aufgrund der vorliegenden Datenbasis nicht geklärt werden. Dazu wäre eine längsschnittliche Betrachtung der Wissenschaftlerinnen notwendig.

Die Studien von Andrea Abele-Brehm zeigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung bei Akademikerinnen im Verlauf einiger Jahre nach dem Examen absinkt und sich der Unterschied zu männlichen Akademikern vergrößert. Studien, inwieweit dieser bisher vorwiegend als Prädiktor genutzte Wert beeinflusst werden kann, fehlen bisher für den Wissenschaftsbereich. Daher muss ein Bedarf an Studien und Interventionsansätzen festgestellt werden, die der Bedeutung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung für den Karriereverlauf von Wissenschaftlerinnen Rechnung tragen. Wünschenswert sind dabei die Entwicklung von Seminarmodulen für Wissenschaftlerinnen, um durch gezielte Interventionen und Reflexionen die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung positiv zu beeinflussen.